

TAMPEREEN YLIOPISTO

Lasten osallisuuden toteutuminen alkuopetuksessa

Kasvatustieteiden yksikkö

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

KATARIINA RÄSÄNEN

Toukokuu 2017

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

RÄSÄNEN KATARIINA: Lasten osallisuuden toteutuminen alkuopetuksessa

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 62 sivua, 6 liitesivua

Toukokuu 2017

Tiivistelmä

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää lasten osallisuuden toteutumista alkuopetuksessa 1. luokan oppilaiden osalta. Jokaisen lapsen oikeutta osallisuuteen perustellaan jo lasten oikeuksien sopimuksessa (1989), joten tutkimuksen aihe on erittäin tärkeä. Tutkimus on ajankohtainen uuden perusopetuksen opetussuunnitelman astuttua voimaan 2016, sillä siinä korostetaan osallisuutta koulutyön yhtenä tärkeänä perustana. Aihetta oli tutkittu aiemmin lähinnä aikuisilta tai havainnoinnin kautta saadun tiedon perusteella, joten tutkimukseni tarkoituksena oli saada oppilaan oma ääni kuuluviin. Tutkimus on tapaustutkimus ja aineisto koostui erään 1. luokan oppilaiden haastatteluista ja ryhmäkyselyistä, jotka on toteutettu Kahoot- sovellusta käyttäen. Haastatteluihin osallistui kymmenen oppilasta ja ryhmäkyselyyn 15 oppilasta.

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys koostuu osallisuutta, sen tasoja ja alkuopetusta osallisuuden kontekstina käsittelevistä tieteellisistä julkaisuksista ja kirjallisuudesta. Tutkimustehtäväni koostui kolmesta tutkimuskysymyksestä, jotka olivat: 1. Miten lapset arvioivat osallisuutensa toteutumista alkuopetuksessa? 2. Mitä Shierin osallisuuden polun tasojen piirteitä lasten kerronnassa ilmenee? 3. Millaisia osallisuutta edistäviä ja rajoittavia tekijöitä kerronnassa ilmenee? Tutkimus oli luonteeltaan laadullinen ja tutkimusmenetelmänä oli teorialähtöinen sisällönanalyysi. Teoreettisesta viitekehyksestä nousi neljä kategoriaa, jotka perustuivat Shierin osallisuuden tasojen malliin. Nämä kategoriat ovat lasten kuulluksi tuleminen, lasten ilmaisemisen tukeminen, lasten mielipiteiden huomioiminen ja lasten ottaminen mukaan päätöksentekoprosessiin.

Tutkimuksen perusteella oppilailla on kokemuksia luokkatasolla kuulluksi tulemisesta ja vaikuttamisesta. Lapsia kuunnellaan, he saavat puheenvuoroja ja he saavat kertoa mielipiteitään koulussa. Kouluyhteisötasolla oppilailla on kokemuksia osallistumisesta päätöksentekoprosesseihin, mutta nämä tilanteet liittyivät usein opetussuunnitelman ulkopuolisiin tapahtumiin kuten välitunteihin. Osallisuutta edistäviksi tekijöiksi tutkimuksen perusteella nousivat aktiiviset aikuiset ja heidän kiinnostuksensa osallisuutta kohtaan sekä työskentelytavat, jotka jättivät valinnanvapautta oppilaille. Myös koulun erikoistapahtumat, äänestykset, välitunnit ja oppilaskunnan toiminta olivat edellä mainittuja tekijöitä. Tutkimuksen perusteella lasten osallisuutta estäviä tekijöitä ovat vahva opettajalähtöisyys, tiukka opetussuunnitelman noudattaminen, suuret luokkakoot ja äänestykset. Lapset arvioivat osallisuutensa toteutumista esimerkkien kautta. Lapsia kuunnellaan, heiltä kysytään asioista ja he saavat kertoa mielipiteitään sekä vaikuttaa joihinkin asioihin, mutta ne ovat luonteeltaan ainutkertaisia tai liittyvät usein opetussuunnitelman ulkopuolisiin asioihin.

Avainsanat: osallisuus, alkuopetus, teorialähtöinen sisällönanalyysi

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	LAPSEN OSALLISUUS ALKUOPETUKSESSA	7
2.1	ALKUOPETUS OSALLISUUDEN KONTEKSTINA	7
2.2	OSALLISUUS PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEISSA	9
2.3	OSALLISUUDEN MÄÄRITTELYÄ.....	11
2.3.1	<i>Osallisuuden tasot.....</i>	<i>14</i>
2.3.2	<i>Shierin osallisuuden tasojen polku</i>	<i>16</i>
3	TUTKIMUSMETODOLOGIA JA TUTKIMUKSEN TOTETUTUS	20
3.1	TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT JA TUTKIMUSTEHTÄVÄ	20
3.2	LAADULLINEN TUTKIMUS.....	20
3.3	AINEISTON HANKINTA JA ESITTELY	21
3.4	TUTKIMUKSEN KULKU JA ANALYYSI	24
3.5	SISÄLLÖNANALYYSI	26
4	TULOKSET.....	28
4.1	OSALLISUUDEN TASOJEN PIIRTEET	28
4.1.1	<i>Lasten kuulluksi tuleminen.....</i>	<i>28</i>
4.1.2	<i>Lasten ilmaisun tukeminen.....</i>	<i>31</i>
4.1.3	<i>Lasten mielipiteiden huomioiminen</i>	<i>34</i>
4.1.4	<i>Lapset mukana päätöksentekoprosessissa</i>	<i>37</i>
4.2	KASVATTAJIEN KIINNOSTUS EDISTÄVÄNÄ JA VAHVAT PERINTEET RAJOITTAVANA TEKIJÄNÄ LASTEN OSALLISUUDESSA.....	43
4.3	OSALLISUUDEN TOTEUTUMINEN LASTEN ARVIOIMANA.....	45
5	TULOSTEN TARKASTELU.....	48
6	POHDINTA	51
6.1	JOHTOPÄÄTÖKSET	51
6.2	LUOTETTAVUUS	53
6.3	EETTISYYS.....	55
6.4	LOPUKSI.....	56
	LÄHTEET	58

LIITTEET

Liite 1. Yksilöhaastattelun teemat

Liite 2. Saatekirje vanhemmille

Liite 3. Ryhmäkyselyn väittämät

Liite 4. Aputaulu ryhmäkyselyihin

1 JOHDANTO

Koulun tehtävänä ei ole ainoastaan vastata oppiaineiden sisältöjen opettamisesta, vaan koululla on myös oma paikkansa lapsen henkisen hyvinvoinnin kentällä. Opettajalla on tiedollisen opettamisen lisäksi vastuu lapsen tukemisesta ja kasvattamisesta. Tämän vastuun voidaan ajatella syntyvän jo sen perusteella, että lapsi viettää koulussa todella suuren osan elämästään (Keltikangas-Järvinen 2006, 13.) Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2016) määrittää koulujen tehtäväksi niin kasvatuksen kuin opetuksenkin (OPH 2016, 16).

YK:n lasten oikeuksien sopimuksessa (1989) korostetaan useassa artiklassa lapsen oikeutta osallistumiseen ja kuulluksi tulemiseen ikätasonsa mukaisesti. Lasten oikeuksien sopimuksen lisäksi uudessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2016) on oma kappaleensa oppilaiden osallisuudesta ja oppilaan osallisuus asetetaan koulutyön yhdeksi tärkeäksi perustaksi, kuten alla oleva sitaatti osoittaa.

Koulutyö järjestetään siten, että sen perustana on oppilaiden osallisuus ja kuulluksi tuleminen (OPH 2016, 34).

Tämän tutkimuksen tarkoitus on selvittää 1. luokan oppilaiden osallisuuden toteutumista alkuopetuksessa. Tutkimustehtäväni koostuu kolmesta tutkimuskysymyksestä, jotka ovat: 1. Miten lapset arvioivat osallisuutensa toteutumista alkuopetuksessa? 2. Mitä Shierin osallisuuden polun tasojen piirteitä lasten kerronnassa ilmenee? 3. Millaisia osallisuutta edistäviä ja rajoittavia tekijöitä kerronnassa ilmenee? Ensimmäisellä kysymyksellä etsin vastausta lasten omaan kokemukseen siitä, miten he arvioivat tulevaisuutta kuulluksi, mahdollisuutensa vaikuttaa ja osallistua päätöksentekoon. Toisen tutkimuskysymyksen kautta selvitän mitä teoriassa esittelemäni Shierin osallisuuden polun tasojen piirteitä lasten kerronnan kautta nousee esille ja kolmannella tutkimuskysymyksellä selvitän lasten kerronnasta nousevia osallisuutta edistäviä ja rajoittavia tekijöitä.

Aiemmat tutkimukset ovat selvittäneet oppilaiden osallisuutta aikuisilta saadun tai havainnoinnin kautta kerätyn aineiston perusteella (Stenvall & Seppälä 2008; Venninen, Leinonen & Ojala 2010; Virkki 2015), joten tässä tutkimuksessa haluan tuoda oppilaiden oman äänen ja kokemuksen esille. Osallisuudessa hyvin olennaista on yksilön oma kokemus ja tunteet

osallisuudesta (Gretschel 2002, 90–91). Tästä syystä haluan selvittää osallisuuden toteutumista juuri lasten itsensä kokemana. Osallisuus on asenne, jossa olennaista on halu kunnioittaa lasten mielipiteitä ja tavoitteena on antaa lapsille mahdollisuus vaikuttaa ja toimia aktiivisena yhteisössä. Osallisuus ei koostu kuitenkaan vain yksilöllisistä elementeistä, vaan ihminen tarvitsee yhteisön, joka mahdollistaa osallisuuden. (Kiilakoski 2008, 12, 35.) Tässä tutkimuksessa osallisuus määritellään lapsen aktiiviseksi toiminnaksi ja vuorovaikutukseksi aikuisten kanssa esi- ja alkuopetuksessa eli kasvatus- ja valtavastuu asetelmassa. Vennisen, Leinosen ja Ojalan (2010) tutkimuksessa on taustalla myös Shierin (2001) osallisuuden tasojen malli, kuten tässäkin tutkimuksessa. Heidän tutkimuksensa kohdistuu varhaiskasvatuksen instituutioihin ja siitä selviää, että suurin osa varhaiskasvatuksen instituutioista toimivat Shierin osallisuuden polun kolmannella tasolla. (Venninen, Leinonen & Ojala 2010.)

Määrittelen teoreettisessa viitekehityksessäni osallisuutta ja sen tasoja Rogert Hartin (1992) ja Harry Shierin (2001) mallien avulla. Otan tarkastelun kohteeksi myös alkuopetuksen osallisuuden kontekstina, sillä yhteisö on osallisuuden toteutumisen kannalta välttämätön (Kiilakoski 2008, 12). Aineistoni koostuu 1. luokan oppilaiden yksilöhaastatteluista ja Kahoot- sovelluksen avulla teetetyistä ryhmäkyselyistä. Tutkimukseni on laadullinen ja toteutan analyysin teorialähtöisen sisällönanalyysin avulla. Määrittelen teoriaosuudessa Shierin osallisuuden tasojen mallia mukaillen valmiiksi neljä kategoriaa, joihin suhteutan aineistoani. Jaottelen aineistoni näiden neljän kategorian alle, jotka ovat: lasten kuulluksi tuleminen, lasten ilmaisemisen tukeminen, lasten mielipiteiden huomioiminen ja lasten ottaminen mukaan päätöksentekoprosessiin. Sen lisäksi etsin aineistostani lasten kerronnasta ilmeneviä osallisuutta edistäviä ja rajoittavia tekijöitä ja piirteitä siitä miten lapset arvioivat oman osallisuutensa toteutuvan.

Tutkimukseni on tapaustutkimus ja se on toteutettu erään suurehkon suomalaisen kaupungin peruskoulun alkuopetuksen luokassa. Tutkimuksen taustalla on tutkimuskaupunkini esi- ja alkuopetuksen toimintamalli, jonka tavoitteena on ollut joustavan esi- ja alkuopetuksen kehittäminen, lapsen koulupolun sujuvoittaminen ja yhteistyön lisääntyminen esi- ja alkuopetuksen välillä. Tutkimuskaupunkini varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen hallinnosta on esitetty pyyntö, että lasten osallisuuden toteutumista esi- ja alkuopetuksen toimintamallissa tutkittaisiin. Oma suuntautumiseni esi- ja alkuopetuksen luokanopettajaksi on varmasti ajanut tutkimukseni kohdistamista kohti alkuopetusta.

Perusopetuslaki velvoittaa peruskouluja ylläpitämään oppilaskuntaa, joka muodostuu koulun oppilaista (PoL 1998). Oppilaskunnan tehtävä on edistää oppilaiden yhteistoimintaa, vaikutusmahdollisuuksia ja osallistumista. Oppilaiden tulisi saada osallistua oman koulutyönsä ja ryhmänsä toiminnan suunnitteluun ja pystyä vaikuttamaan koulun yhteisen toiminnan ja ympäristön

suunnitteluun. Oppilailla on oltava mahdollisuus olla opetussuunnitelman ja koulun järjestyssääntöjen valmistelussa. (OPH 2016, 35.) Aiemmissa tutkimuksissa on selvinnyt, että aikuiset suhtautuvat harvoin negatiivisesti lasten aloitteisiin ja suunnitelmiin mutta myös se, että lapset kokevat lapsiparlamentin heidän vaikutusmahdollisuuksiaan parantavaksi asiaksi (Kiili 2007, 118, 122). Kyseisessä Kiilin (2007) tutkimuksessa lapsiparlamentin toiminta vastaa oppilaskunnan kaltaista toimintaa.

Tutkimukseni aiheen merkityksellisyys ja ajankohtaisuus perustuvat voimassaoleviin lakeihin ja opettajaa ohjaaviin asiakirjoihin (Lasten oikeuksien sopimus 1989, OPH 2016), joten aihe on jokaista kasvatusinstituutiota koskeva. Tutkimukseni tuo lasten oman arvion heidän osallisuutensa toteutumisesta esille ja näin ollen antaa arvokasta tietoa kasvattajille ja opetussuunnitelman laatijoille siitä, miten lapset arvioivat osallisuutensa toteutumista.

2 LAPSEN OSALLISUUS ALKUOPETUKSESSA

Lasten osallisuus on ajankohtainen nykypäivän kasvatusinstituutioita koskeva aihe. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2016) ja YK:n Lasten Oikeuksien sopimus (1989) korostavat lasten oikeuksia tulla kuulluksi ja osallisiksi. Osallisuuden merkityksellisyyden pohjalla on myös se, että lapsilla on luontaiset edellytykset ja taipumukset kuvata asioita omasta näkökulmastaan (Ojala 2015, 138). Tutkimukseni pohjana on Harry Shierin (2001) malli osallisuuden tasojen polusta (ks. luku 2.3.1).

2.1 Alkuopetus osallisuuden kontekstina

Kaikilla Suomessa vakinaisesti asuvilla lapsilla on oppivelvollisuus, joka alkaa sinä vuonna, kun lapsi täyttää seitsemän vuotta. Lapset viettävät merkittävän osan elämästään peruskoulussa, sillä oppivelvollisuus loppuu silloin kun perusopetuksen oppimäärä on hyväksytysti suoritettu. Oppivelvollisuus voi päättyä myös, kun oppivelvollisuuden aloittamisesta on kulunut aikaa 10 vuotta. (PoL 1998, 25§.) Perusopetuksessa jokaisella luokka-asteella on oma erityinen tehtävä yhteisten peruskoulun tehtävien lisäksi. Tämän tehtävän toteuttaminen vaatii lasten ikäkauden ja kehitysvaiheen huomioimista. (OPH 2016, 100.)

Alkuopetuksella tarkoitetaan 1. ja 2. luokan opetusta, joka tapahtuu osana kouluinstituutiota. Alkuopetus kuuluu peruskouluun ja kouluopetukseen. (Brotherus, Hytönen & Krökfors 1999, 29.) Alkuopetukseen tulevat lapset siirtyvät peruskouluun esiopetusryhmistä. Lapsen siirtyminen perusopetukseen vaatii suunnitelmallista yhteistyötä esiopetuksen ja alkuopetuksen kasvattajilta. (OPH 2016, 100.) Esiopetuksen ja alkuopetuksen tekemä yhteistyö pitkin lukukautta on yksi esimerkki suunnitelmallisesta yhteistyöstä, jolla sujuvoitetaan siirtymävaihetta esiopetuksesta alkuopetukseen.

Alkuopetuksen didaktiikka kuuluu osaksi peruskoulun didaktiikkaa ja perinnettä. (Brotherus, Hytönen & Krökfors 1999, 31). Alkuopetuksessa on otettava huomioon esiopetuksen ja sitä edeltäneen varhaiskasvatuksen antamat valmiudet oppilaille. Alkuopetuksen erityinen tehtävä on

rakentaa vahva perusta oppilaan myönteiselle kuralle itsestään oppijana ja koululaisena. Toinen alkuopetuksen tehtävä on kehittää valmiuksia myöhempää työskentelyä ja oppimista ajatellen. (OPH 2016, 100.) Alkuopetus toimii jonkinlaisena porttina kouluelämään ja sen vuoksi onkin ensiarvoisen tärkeää, että nämä kaksi ensimmäistä alkuopetuksen vuotta ovat motivoivia ja tarkoituksenmukaisia. Sen myötä positiiviset kokemukset kantavat ja antavat tukea pitkälle tulevinakin kouluvuosina. Juuri ensimmäisinä vuosina oppilaat muodostavat asenteita ja mielikuvia niin koulua kuin oppimistakin kohtaan. (Brotherus, Hytönen & Krökfors 1999, 154–155.) Alkuopetuksessa korostuvat oppilaan omatoimisuuden ja yhdessä tekemisen taitojen harjoittelu. Havainnollisuus, toiminnallisuus, leikkisyys, pelinomaisuus, mielikuvi ja tarinat ovat olennaisia työskentelytapoja alkuopetuksessa. Koulun on tärkeä tehdä yhteistyötä lapsen kodin kanssa, jotta pystytään mahdollisimman hyvin tukemaan koululaiseksi kasvamista. (OPH 2016, 100.)

Oppivelvollisuuden myötä peruskoululla on tärkeä merkitys lasten osallistumisen toteutumiselle (Kiili 2007, 119). Lasten osallisuus kouluarjessa lähtee liikkeelle pienistä asioista vuorovaikutustilanteissa, kuten tunteista kuulluksi tulemisesta ja vaikuttamisen mahdollisuudesta (Turja 2011, 47). Opettajan on välillä mietittävä toimintaansa pohtien mahdollistaako se lapsen kuulluksi tulemisen ja antaako opettajan oma toiminta tilaa myös lapsille vaikuttaa asioihin.

Vuonna 2007 astui voimaan laki, joka määräsi jokaisen koulun järjestämään oppilaskunnan tai sitä vastaavan toimintamallin. Tämän lain avulla lasten toivotaan saavansa äänensä kuuluviin heitä koskevissa asioissa. Oppilaskunta tarkoittaa koulun oppilaista muodostuvaa yhteisöä, jonka tavoitteena on kehittää koulun oppilaiden osallisuutta tuomalla oppilaiden ääntä kuuluviin heitä koskevien asioiden kohdalla. Jokaiselta luokalta on usein nimitetty kaksi oppilasta, jotka osallistuvat oppilaskunnan kokouksiin ja tuovat ehdotuksia ja päätöksiä luokkiin tiedoksi. Yleisiä oppilaskunnan vaikuttamisen kohteita ovat koulun yhteiset teemapäivät, juhlat ja koulujen tilat. (Manninen 2008, 119–120.) Mannisen (2008) mukaan oppilaskunnilla on suuri vastuu koulujen oheistapahtumien järjestämisessä ja toteuttamisessa, mutta koulujen toimintasuunnitelmiin pääsee vain harva oppilaskunta vaikuttamaan. Opetukseen ja opiskeluun oppilaskunnan eli koulun oppilaiden osallisuus ei vielä yllä valitettavasti. (Manninen 2008, 120.)

Kiilakoski (2008) määrittelee osallisuuden yhteisölliseksi ominaisuudeksi (Kiilakoski 2008, 12). Tästä syystä alkuopetuksessa on korostettava luokan sisäistä vuorovaikutusta ja toimintaa. Gretschel (2002) korostaa yksilön omaa tunnetta osallisuudesta, jonka yhteisön toiminta saa aikaiseksi (Gretschel 2002, 90–91). Oppilaat saattavat tuntea itsensä osalliseksi hyvin eri tilanteissa,

mutta tärkeää on avoin vuorovaikutteinen ja yhteisöllinen ilmapiiri, joka mahdollistaa itsensä ilmaisemisen ja kuulluksi tulemisen.

Koulu instituutiona ja sen säännöt, normit ja rutiinit tuovat lasten osallisuuden tutkimiseen haasteen, sillä opettajilla ja rehtorilla on kouluissa useiden pääoman muotojen valta. Tällaisia pääoman muotoja ovat esimerkiksi ammattiin ja asemaan liittyvät taloudelliset, sosiaaliset ja kulttuuriset voimavarat. (Kiili 2007, 121.) Tällainen vallan pääoma näkyy esimerkiksi opetussuunnitelmien laatimisessa, jossa aikuisilla on suuri päätäntävalta.

Kiilin (2007) mukaan osallistumisen kehittämisessä merkittävänä hidasteina toimivat aikuisten valta-asema ja siitä muotoutuvat aikuiskeskeiset toimintatavat. Esimerkki tällaisesta toimintatavasta on se, että aikuiset suunnittelevat ja päättävät lasten puolesta ja lapset toteuttavat ja ottavat vastaan heille annetut puitteet oppia. (Kiili 2007, 130.) Valtakeskustelussa keskustellaan ja kyseenalaistetaan lasten vastuullistamisen mahdollisuus ja epäillä heidän tiedollisia ja moraalisia kykyjään. Tällaiset epäilyt voidaan katsoa liittyvän pelkoon aikuisen auktoriteetin murenemisesta. Aikuisten ja lasten välisiä sukupolvisuhteita tulee pohtia ja kehittää sukupolvien välistä yhteistyötä, jotta pystymme kehittämään lasten osallistumisen mahdollisuuksia. (Kiili 2007, 124, 130–131.) Kasvattajien on hyvä pohtia omaa vallankäyttöään ja toimintaansa sen suhteen, edistääkö vai estääkö se lasten osallisuutta.

Osallisuudella on keskeinen rooli lapsen oppimisen kannalta, sillä se tekee oppimisesta kaksisuuntaista. Aikuisen kanssa käytävä vuorovaikutus syventää lapsen osallisuutta ja vahvistaa samalla myös oppimista. Lapsen kuunteleminen on melko passiivinen keino tukea lapsen osallisuutta. Sen rinnalle tarvitaan aktiivisempia osallisuuden keinoja, kuten lasten ottaminen mukaan päätöksentekoon. Tällaisessa vastavuoroisessa toiminnassa toimivan vuorovaikutuksen merkitys on suuri. (Ojala 2015, 130.)

Ojala (2015) korostaa lapsen oppimisessa ja osallisuudessa aikuisen reflektiivistä tapaa työskennellä. Siinä aikuinen aktiivisesti kuuntelee ja seuraa lapsen toimintaa ja arvostaa lapsen näkemystä. Oman toiminnan kriittinen refleктоiminen ja sen muuttaminen tukee osallisuuden kehittymistä. Oleellista on ymmärtää, että lapsi ei voi olla osallinen, jos hänelle ei anneta siihen mahdollisuutta ja jos aikuinen ei ole sitoutunut sen toteuttamiseen. (Ojala 2015, 131.)

2.2 Osallisuus perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa

Opetusta ohjaava lainsäädäntö, opetussuunnitelman valtakunnalliset perusteet ja paikalliset opetussuunnitelmat ohjaavat perusopetuksen järjestämistä. Uusi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2016) astui voimaan vuonna 2016. Siinä nostetaan osallisuus ja

lapsen kuulluksi tuleminen koulutyön yhdeksi tärkeimmäksi perustaksi (OPH 2016, 34). Osallisuutta korostetaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa arvoperustassa, perusopetuksen tehtävässä ja yleisissä tavoitteissa, toimintakulttuurin kehittämisessä, oppivan yhteisön määritelmässä, oppimisympäristöissä ja työtavoissa, osana monialaisia oppimiskokonaisuuksia, osana yhteistyötä, osana koulussa järjestettävää tukea, ainekohtaisissa tavoitteissa ja oppilashuollossa (OPH 2016). Aiemmissa opetussuunnitelmissa osallisuutta ei olla nostettu näin merkittävästi esille, mutta uuden opetussuunnitelman perusteiden myötä osallisuus on hyvin ajankohtainen teema suomalaisissa peruskouluissa. Osallisuutta ei korosteta vain perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, vaan elinikäisen oppimisen näkökulmasta osallisuus voidaan nähdä merkittävänä teemana jo varhaiskasvatuksensuunnitelmien perusteissa (2016). Varhaiskasvatuksen yhdeksi tehtäväksi asetetaan tukea lasten osallistumisen ja vaikuttamisen taitoja. Ne taidot ja tiedot, jotka lapsi oppii varhaiskasvatuksessa vahvistavat lapset osallisuutta ja aktiivista roolia toimijana yhteiskunnassa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 14, 24.)

Osallisuutta korostetaan lapsen elämän varrella usean instituution toiminnassa, joten osallisuus voidaan nähdä liittyvän elinikäisen oppimisen polkuun. Osallisuus ei tarkoita vain oppilaiden kuulluksi tulemistä vaan myös erilaisia vaikutusmahdollisuuksia. Osallisuuden tulisi näkyä peruskouluissa toimintakulttuurina, joka tukee oppilaan osallisuutta, hyvinvointia, oppimista ja demokratiaa. Osallisuus määritellään yhteisölliseksi kulttuuriksi, joka mahdollistaa jokaisen oppilaan kasvun aktiiviseksi kansalaiseksi. (OPH 2016, 24, 26.)

Kiilakosken (2012) tekemän opetushallituksen raportin mukaan suomalaisen peruskoulun lapsen osallisuus on tarkoittanut osallistumista aikuisen antamien puitteiden mukaan (Kiilakoski 2012, 32). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2016) asetetaan tavoite kunnille, kouluille ja oppilaskunnille. Näiden toimijoiden rakenteiden ja toimintatapojen tulisi antaa oppilaille mahdollisuuksia harjoittaa omia vaikuttamisen taitojaan käytännössä. Perusopetuksen tulee tukea osallisuuden toteutumista, oppilaan kasvua aktiiviseksi yhteiskunnan jäseneksi ja kasvattaa oppilaita ihmisoikeuksien kunnioittamiseen. (OPH 2016, 16, 34.)

Mistä kasvatusinstituutioille tulee näin tärkeä rooli osallisuuden edistäjänä ja tukijana? Osallisuuden korostaminen nousee jo YK:n lasten oikeuksien sopimuksesta (1989), jossa lapsen oikeutta osallisuuteen korostetaan. Perusopetuslaki (2013) määrittää opetuksen tärkeäksi tehtäväksi huolehtia siitä, että jokaisella oppilaalla on mahdollisuus osallistua koulussa tapahtuvaan toimintaan. Koulun ja opetuksen tulee edistää kaikkien oppilaiden osallisuutta ja antaa oppilaille mahdollisuus olla mukana opetussuunnitelman suunnittelussa. (PoL 1267/ 2013, 47 a§.) Sen lisäksi uuden nuorisolain (Nuorisolaki 1285/2016, 2§) tavoitteeksi on asetettu edistää nuorten osallisuutta

ja mahdollisuuksia vaikuttaa. Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki on tehty täydentämään perusopetuslakia. Tämän lain tarkoitus on parantaa oppimisen lisäksi oppilaiden hyvinvointia ja osallisuutta. Uudessa oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa korostetaan oppilaan osallisuuden ja itsemääräämisoikeuden kunnioittamista. (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013, 2§, 4§.) Erilaisten säädösten ja lakien myötä osallisuus on noussut opetussuunnitelmien perusteiden yhdeksi tärkeimmäksi arvoperustaksi. Koulutyöskentelyssä osallisuuden tulisi näkyä oppilaiden ottamisessa mukaan oman koulutyönsä ja ryhmänsä toiminnan suunnitteluun. Osallisuuden toteutumisen kannalta olennaista on kiinnittää huomiota toiminta- ja työskentelytapoihin, joita koulun arjessa käytetään päivittäin. (OPH 2016, 34,39.)

Osallisuuden merkityksellisyyttä koulun arjessa puoltaa myös se, että osallisuuden kokemukset ja opiskeltavien asioiden merkityksellisyys ovat olennaisia motivaatiotekijöitä oppimisessa. Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa (2016) osallisuus nostetaan selvästi esille myös ainekohtaisissa tavoitteissa. Toimintatavat, jotka lisäävät osallisuutta, toimivat myös ongelmien ennaltaehkäisyssä, niiden varhaisessa tunnistamisessa ja tuen järjestämisessä edesauttavana tekijänä. (OPH 2016, 81, 106.)

2.3 Osallisuuden määrittelyä

Lapsen osallisuus on määritelty Yhdistyneiden Kansakuntien Yleissopimuksessa Lasten oikeuksien sopimuksessa (Lasten oikeuksien sopimus 1989). YK:n Yleissopimuksessa mainitaan lapsen osallisuus kuudessa eri artiklassa. Lapsella, joka pystyy muodostamaan oman näkemyksensä, on täysi oikeus kertoa mielipiteensä häntä koskeviin asioihin. Mielipiteiden ilmaiseminen vapaasti kuuluu myös lasten oikeuksiin. (Lasten oikeuksien sopimus 1989.)

Osallisuutta voi kokea monessa eri tilanteessa, kuten perheessä, kaveripiirissä, koulussa tai harrastuksissa. Osallisuuteen kasvetaan ja siihen kasvatetaan. Osallisuuteen kasvattaminen alkaa varhaislapsuudesta saakka päiväkodissa ja koulussa. (Kiilakoski 2008, 15.) Hart (1992) painottaa sitä, kuinka tärkeää lasten on saada mahdollisuuksia vaikuttaa eri osa-alueilla heidän elämässään. On paljon lapsille suunnattuja projekteja, jotka aikuiset ovat suunnitelleet ilman lasten kuulemista. (Hart 1992, 6, 8.) Kiilakoski (2008) korostaa, että osallisuus ei ole mikään toimintamenetelmä tai prosessi, jolla lapset saadaan osallisiksi. Osallisuus on asenne, jossa olennaista on halu kunnioittaa lasten mielipiteitä ja tavoitteena antaa lapsille mahdollisuus vaikuttaa ja toimia aktiivisena yhteisössä. (Kiilakoski 2008, 18.)

Osallisuuden piirteitä voidaan tunnistaa Paulo Freiren (2005) sorrettujen pedagogiikan problematisoivasta kasvatuksesta. Sen ajatus on rikkoa tallettavan kasvatuksen kulttuuria, jossa

oppilas nähdään objektina johon kaikkietävä opettaja kaataa tietoa. Freiren (2005) mukaan tallettavassa kasvatuksessa voidaan puhua kohtaamattomuudesta. Oppilasta ei nähdä vuorovaikutteisena ajattelijana vaan kasvatuksen objektina. Problematisoivassa kasvatuksessa korostetaan oppijan omaa aktiivisuutta ja dialogista suhdetta opettajan ja oppilaan välillä. Tällaisessa dialogisessa suhteessa opettajan ja oppilaan tasavertaisuus korostuu. Kasvatuksen sisällöt tulee etsiä kasvatettavien arjesta yhteistyötä tehden. (Freire 2005, 76–77, 85.) Problematisoivassa kasvatuksessa kiteytyy osallisuuden ajatus: yhdessä tekeminen. Koulumaailmassa tämä tarkoittaa kasvattajan eli opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta ja yhteistyötä. Opettaja ei voi ajatella itseään kaikkietäväksi tiedon välittäjäksi, vaan hänen on pyrittävä dialogin avulla saamaan oppilaat aktiivisiksi ja ajatteleviksi.

Osallisuus koostuu sekä yksilöllisistä että yhteisöllisistä elementeistä. Ihminen ei voi olla yksin osallinen, vaan siihen tarvitaan yhteisö, jossa osallisuus on mahdollista. (Kiilakoski 2008, 12.) Gretscher (2002) korostaa yksilön omaa kokemusta osallisuuden olennaisena piirteenä. Lapsen puheesta ja tavoista paljastuu tunteita, jotka ovat itsessään osallisuutta. Ihminen, joka kokee osallisuutta, osaa arvostaa omaa paikkaansa osana yhteisöä. (Gretscher 2002, 90–91.) Gretscherin (2002) edellä olevan ajatuksen mukaan, Kiilakoski (2008) korostaa, että pelkkä tunne osallisuudesta ei ole riittävä. Osallisuus vaatii yhteisön, joka mahdollistaa osallisuuden toteutumisen. Osallisuuden kokemuksen johdosta lapselle syntyy halu vaikuttaa ympäristöönsä ja olla osana sitä. Osallisuuden avulla lapsi voi kokea tulevansa hyväksytyksi omana itsenään, arvokkaana yhteisön jäsenenä. (Kiilakoski 2008, 11, 13.) Kuten Kiilakoski (2008) myös Turja (2011) korostaa, että kasvatustilanteissa on alettu korostamaan yksilöllisyyden sijaan yhteistä toimintaa ja ryhmän jäsenyyttä. Osallisuus liittyy vahvasti yhteisöllisyyteen, mutta ei tarkoita vain lapsen osallistumista johonkin kasvatustilanteeseen tapahtuvaan toimintaan. Osallisuus voidaan määritellä hieman eri tavoin riippuen sen käyttöyhteydestä. (Turja 2011, 46.)

Kokonaisvaltaista osallisuutta tavoiteltaessa osallistuminen voidaan ajatella ensimmäiseksi askeleeksi kohti tavoitetta. Osallisuus ei merkitse kuitenkaan vain osallisena olemista. Oleellista on se, ovatko osallistujat saaneet itse vaikuttaa toiminnan sisältöön. Sillä osallistua voi muiden järjestämään toimintaan, vaikka itse ei olisi saanut vaikuttaa toimintaan. Osallisuutta määriteltäessä oleellista on toiminnan vapaaehtoisuus ja se, onko lapsella ollut mahdollisuus vaikuttaa toimintaan ja toimintaympäristöön. Lasten osallisuus lähtee liikkeelle pienistä asioista vuorovaikutustilanteissa, kuten tunteesta kuulluksi tulemisesta ja vaikuttamisen mahdollisuudesta. (Turja 2011, 46–47.)

Turja (2011) korostaa yksilön mahdollisuutta vaikuttaa toimintaan ja Kiilakoski (2008) nostaa osallisuuden edellytyksiksi vallan ja vastuun jakamisen. Aidossa osallisuudessa yksilön mielipiteillä

on merkitystä yhteisön toimintaan. Osallisuus ei myöskään ole vain vapaamatkustajana olemista yhteisössä, sillä jokaisella yhteisön jäsenellä on myös vastuu kannettavanaan yhteisön toiminnasta. Yhteisön on luotettava yksilöihin ja otettava yksilöiden toimijuus vakavasti. Yksilön tunteen lisäksi osallisuus on myös yhteisön kokema yhteinen tila. Osallisuuden kautta pyritään siihen, etteivät yhteisön jäsenet tuntisi itseään irrallisiksi yksilöiksi. Ja että he kokisivat olevansa arvokkaita yhteisön jäseniä, joilla on mahdollisuus vaikuttaa yhteisön toimintaan. (Kiilakoski 2008, 14, 17.) Kasvattajien on luotettava lapsiin toimijoina, jotta heidän osallisuutensa kouluyhteisössä on mahdollista.

Sinclair (2004) määrittelee osallisuuden moniulotteiseksi käsitteeksi. Osallisuuden määritelmä riippuu siitä, mistä näkökulmista sitä tarkastellaan, sillä lapsen osallisuuteen vaikuttaa lapsen ikä. Lasten tarpeet ja taidot varhaislapsuudessa ja teini-iässä ovat hyvin erilaiset. Osallisuuden määrittelyssä on myös otettava huomioon se, millaisesta osallisuuden prosessista on kyse. Osallisuuden muotoon vaikuttaa esimerkiksi prosessin kesto. Kertaluontoinen prosessi ja pitkäaikainen prosessi vaativat erilaisen osallisuuden muodon. Vallan ja vastuun jakautuminen aikuisten ja lasten välillä ja päätöksenteon vaikutuksen laajuus, eli se vaikuttaako lapsen päätös vain lapseen itseensä vai ryhmään tai jopa koko ympäröivään yhteiskuntaan, lisäävät osallisuuden moniulotteisuutta. (Sinclair 2004, 108–109.)

Osallisuutta on tutkittu viime vuosien aikana useissa eri tutkimuksissa, mutta nämä tutkimukset ovat keskittyneet selvittämään lasten osallisuutta havainnoimalla lapsien ja aikuisten toimintaa tai kasvattajilta saatuja aineistoja analysoiden. Suurin osa tutkimuksista on keskittynyt varhaiskasvatuksen kontekstiin. (Stenvall & Seppälä 2008; Venninen, Leinonen & Ojala 2010; Virkki 2015.) Vennisen, Leinosen ja Ojalan (2010) tutkimuksesta selvisi, että suurin osa varhaiskasvatuksen instituutioista toimii Shierin osallisuuden polun kolmannella tasolla (ks. luku 2.3.2) (Venninen, Leinonen & Ojala 2010, 58–59).

Kiili (2007) on tutkinut 6–12-vuotiaiden lasten osallistumista elin- ja kouluympäristönsä kehittämiseen. Tämä tutkimus oli laadullinen ja sen aikana erääseen peruskouluun perustettiin lapsiparlamentti. Kiili (2007) keskittyi tutkimuksessaan tarkastelemaan lasten osallistumista ja sukupolvien välisiä valtasuhteita ja niihin liittyviä rakenteita. Tutkimuksesta selvisi, että lasten aloitteet ja suunnitelmat saivat harvoin negatiivisen vastaanoton aikuisten taholta. Lapset kokivat, että lapsiparlamentin myötä heidän vaikutusmahdollisuutensa olivat parantuneet. Aina kuitenkin lasten ehdotuksia ei toteutettu käytännössä, mutta lapsiparlamentti lisäsi kommunikaatiota oppilaiden ja aikuisten välillä. (Kiili 2007, 118, 122.)

Kiili (2007) korostaa lasten osallistumista ilmiönä, jota tulee tarkastella korostamalla sen rakennetta. Lapsilla tulisi olla oikeus vaikuttaa omaan osallistumiseensa ja sen tapoihin ja ehtoihin. Lasten osallistumisen kehittämisessä on vaarana, että korostamme liikaa lasten oikeuksia, kuten oikeutta osallistua elämäänsä ja elinympäristöönsä koskevaan päätöksentekoon. Jos keskitymme vain lasten oikeuksien korostamiseen, luomme lapsesta kuvan toimijana, joka on irrotettu sosiaalisesta ympäristöstään ja suhteistaan. Lapsen kokonaisvaltainen huomioonottaminen on osallisuuden kehittämisessä tärkeää. (Kiili 2007, 119.)

Lapsen elämässä vaikuttavien aikuisten eli vanhempien, lastentarhan- ja luokanopettajien on tärkeää yhdessä löytää jokaisen lapsen kehitykseen ja oppimiseen liittyvät haasteet ja vahvuudet. Aikuisten ja lasten yhteisissä keskusteluissa tulee olla käytänteitä, jotka tukevat vanhempien ja lasten osallisuutta näissä keskusteluissa. Keskustellessa lapsen kehityksestä ja oppimisesta on tärkeää, että kaikki ovat osallisia keskustelussa ja päätöksenteossa. Osallisuuden avulla lapselle muodostuu käsitys omista oikeuksistaan ja velvollisuuksistaan. Lisäksi lapsen tietoisuus itsestään toimijana kehittyy ja lapsi oppii ymmärtämään itsensä ihmisenä, jonka ajatuksia, mielipiteitä, tunteita, taitoja ja tietoja muut arvostavat. (Karila, Lipponen & Pyhälto 2013, 53.)

Turjan (2011) mukaan kasvatustehtävästä vastaavan aikuisen ja lapsen välillä vallitsee valtasuhde. Kasvattajan henkilökohtaiset käsitykset, kuten kulttuuriin ja aikaan sitoutuneet näkemykset lapsen piirteistä, asemasta ja roolista oppijana ohjaavat tätä valtasuhdetta. Nämä käsitykset vaikuttavat siihen millaisena toimijana ja oppijana lapsi nähdään. Turja (2011) korostaa valtasuhteen kaksisuuntaisuutta ja sitä, että se rakentuu jokapäiväisissä vuorovaikutustilanteissa. Kasvattajan tulisi nähdä lapsi aktiivisena ja aloitteellisena toimijana passiivisen osapuolen sijaan. (Turja 2011, 42–43.) Kiili (2007) korostaa lasten osallistumisessa aikuisten tarjoamia voimavaroja ja tukea sekä niiden merkitystä. Jos kasvattajat ajattelevat lapset liian omatoimisiksi, lasten osallistumisen kehittäminen voi kääntyä vain lapsia vastaan. Tästä syystä lasten osallisuudesta puhuttaessa on olennaista tarkastella lasten ja aikuisten välisiä suhteita ja vallankäyttöä osana lasten osallisuutta. (Kiili 2007, 119.) Tässä tutkimuksessa määrittelen osallisuuden lapsen aktiiviseksi toiminnaksi ja vuorovaikutukseksi aikuisten kanssa esi- ja alkuopetuksessa eli kasvatus- ja valtavastuu asetelmassa.

2.3.1 Osallisuuden tasot

Osallisuutta voidaan avata erilaisten tasojen ja ulottuvuuksien avulla. Roger Hart (1992) määrittelee osallisuuden tasot kahdeksantasoisten tikapuiden avulla. Jokainen taso kuvaa osallisuuden ilmenemismuotoja vuorovaikutuksessa aikuisen ja lapsen välillä. Tikapuiden

alhaisilla tasoilla lapsen vaikutusmahdollisuudet ovat hyvin vähäisiä ja rajattuja ja mitä korkeammalle tikapuita nousee, sitä enemmän lapsella on mahdollisuuksia vaikuttaa toimintaan ja päätöksentekoon. Kolmella alhaisimmalla tikapuiden askelmalla lapsi ei ole osallinen eli tasot neljästä kahdeksaan ovat osallisuuden tasoja. Kahdeksannella tasolla aikuiset ja lapset ovat samassa asemassa ja tasavertaisia. Sekä lapset että aikuiset toimivat toiminnassa aloitteentekijöinä ja osallistujina. (Hart 1992, 8–9.)

Turja (2011) on määritellyt osallisuuden ulottuvuuksia, jotka pohjautuvat edellä esittelemääni Hartin (1992) osallisuuden tikapuumalliin. Turjan (2011) mukaan osallisuus näyttäytyy erilaisena toimintana lapsen ja kasvattajan välillä. Ensimmäinen ulottuvuus on luvussa 2.3 esittämäni valtasuhde kasvattajan ja lapsen välillä. Tällä valtasuhteella aikuinen voi lisätä lapsen osallisuutta kertomalla lapselle mahdollisimman paljon toiminasta, sen sisällöstä ja ottamalla lapsen mukaan ideoimaan ja päättämään toiminnasta. Kasvattaja voi myös käyttää tätä valtasuhdetta osallisuuden näkökulmasta sitä heikentävästi tekemällä itse kaikki päätökset liittyen tulevaan toimintaan. Mitä enemmän lapsi kokee itse voivansa vaikuttaa toimintaan ja sen ideointiin, sitä enemmän lapsi on osallisena. (Turja 2011, 48–49.) Samoin kuin Turja (2011) myös Fonsén, Heikka ja Elo (2014) korostavat osallisuuden voimaannuttavaa piirrettä. Jos aikuinen käyttää valtasuhdettaan oikein voi hän luoda osallisuudesta lapselle voimaannuttavan kokemuksen, jonka kautta lapsi kokee itsensä vahvempana oman elämänsä hallitsijana. Lapselle muodostuu myös kokemus siitä, että hänen mielipiteillään on merkitystä. (Fonsén, Heikka & Elo 2014, 82.)

Toisen osallisuuden ulottuvuuden muodostavat osallisuuden aihe ja vaikutuspiiri. Olennaista on tiedostaa ketä toiminta ja tilanne, johon ollaan osallistumassa, koskee ja jossa on mahdollista vaikuttaa. Erityisesti pienet lapset saavat osallistua päätöksiin, jotka koskevat lapsen henkilökohtaista tekemistä. (Turja 2011, 50.) Vähän vanhempien lasten kohdalla lapsilla on mahdollisuus vaikuttaa oman toiminnan lisäksi myös ryhmän toiminnan suunnitteluun kuten jonkun projektin ideointiin ja toteutukseen (Fonsén, Heikka & Elo 2014, 83). Usein kuitenkin aikuisten ja lasten yhteisistä asioista päättävät aikuiset, vaikka lapset voitaisiin ottaa osallisiksi suunnitteluun ja päätöksen tekoon (Turja 2011, 50).

Turjan (2011) määrittelemistä osallisuuden ulottuvuuksista kolmas on ajallinen ulottuvuus, joka tarkoittaa toiminnan kestoa ja kertaluonteisuutta tai kauaskantoisuutta. Lasten on helpompi päästä vaikuttamaan kertaluonteisiin asioihin kuten yksittäiseen metsäretkeen kuin pysyvämpiin asioihin. (Turja 2011, 50.) Leinonen ja Venninen (2012) ovat tutkineet lasten vaikuttamisen mahdollisuuksia varhaiskasvatusikäisillä lapsilla. Tutkimus osoitti, että aikuiset tarjoavat lapsille mahdollisuuksia vaikuttaa yksittäisiin leikkihetkiin. Haastavampaa on ottaa lapset mukaan pitkäjänteiseen suunnitteluun. Tutkimus osoitti, että kasvattajat kysyivät lasten mielipiteitä

suunnittelun aikana, mutta lasten mielipiteet vaikuttivat vain harvoin tällaiseen pitkäkestoiseen suunnittelutyöhön. (Leinonen & Venninen 2012, 469–472.)

Viimeisenä osallisuuden ulottuvuutena ovat tunnetason kokemukset ja toimintaprosessit. Näitä synnyttävät lasten osallisuus ideointiin, suunnitteluun, päätöksentekoon, toimintaan ja arviointiin. (Turja 2011, 50–51.) Fonsén, Heikka ja Elo (2014) nostavat tutkivan oppimisen toimivaksi keinoksi kun kasvattajat pyrkivät lisäämään lapsen tunnekokemusta omasta osallisuudestaan. Tutkivan oppimisen kautta lapselle syntyy kokemus suunnittelusta ja erilaisten asioiden toteuttamisesta. Näiden kokemusten kautta lapsen tunne itsestään toimijana vahvistuu. (Fonsén, Heikka & Elo 2014, 84.) Näiden osallisuuden muotojen toteutuminen riippuu kahdesta tekijästä: lasten tieto-osallisuudesta ja materiaalisista resursseista. Tieto-osallisuudella tarkoitetaan lapsen tietoa päätettävästä asiasta kuten yhteisön toiminnasta. Materiaalisilla resursseilla tarkoitetaan tiloja ja välineitä, jotka ovat toiminnan kannalta oleellisia. Materiaaliset resurssit ovat usein kasvattajien hallittavissa. Osa välineistä saattaa olla esimerkiksi lukollisissa kaapeissa. (Turja 2011, 51.)

Turjan (2011) mukaan osallisuuden kulttuuri ja osallisuuden mahdollistaminen osoittavat kasvattajien luottamusta lapsia kohtaan. Osallisuudesta seuraa monia myönteisiä asioita kuten metakognitiivisten taitojen lisääntymistä, itseluottamuksen kasvamista, yhteistyötaitojen kehittymistä ja lapsen käsitysten selkiytymistä hänestä itsestään. Nämä kaikki taidot kehittyvät lasten pohtiessa ja arvioidessa omia kokemuksiaan, ideoitaan ja toteutustaan ja osallistuessa toimintaan. (Turja 2011, 52.) Osallisuuteen perustuva pedagogiikka tähtää lapsen itsetunnon tukemiseen ja sen myötä oppimisen tukemiseen (Fonsén, Heikka & Elo 2014, 82).

2.3.2 Shierin osallisuuden tasojen polku

Harry Shierin (2001) osallisuuden malli pohjautuu luvussa 2.3.1 esittelemääni Hartin (1992) osallisuuden tikapuumalliin. Shierin (2001) malli on syntynyt, kun hän työskenteli YK:n lasten oikeuksien sopimuksen parissa. Shierin osallisuuden mallin ei ole tarkoitus astua Hartin (1992) osallisuuden tikapuumallin tilalle, vaan tarjota sen ohelle uusia näkökulmia ja työkaluja osallisuuden lisäämiseen käytännössä. Lasten osallisuuden lisääminen eri organisaatioissa on Shierin (2001) mallin päätarkoitus. Mallia ei tule kuitenkaan noudattaa orjallisesti, vaan se antaa ohjeita ja näkökulmia osallisuuden lisäämiseen. (Shier 2001, 108–110, 116.)

Shierin malli ei sisällä Hartin mallin kolmea alimmaista tasoa ollenkaan, koska osallisuus ei toteudu vielä näillä tasoilla. Shierin (2001) malli perustuu viiteen osallisuuden tasoon. Jokainen taso jaetaan lisäksi kolmeen sitoutumisen vaiheeseen, jotka liittyvät työntekijöiden tai yhteisön

sitoutumiseen osallisuuden toteuttamisessa. Sitoutumisen vaiheet ovat avautuminen (opening), mahdollistaminen (opportunity) ja velvoittaminen (obligation). Aito halu toteuttaa lapsen osallisuutta viittaa ensimmäiseen sitoutumisen vaiheeseen eli avautumiseen. Tähän liittyy taito vastaanottaa uusia ajatuksia ja muuttaa omia toimintamallejaan niiden mukaan. Sen lisäksi kasvattajan tulee tarkastella mahdollistaako yhteisö halutun kaltaisen osallisuuden toteutumisen (mahdollistaminen). Viimeinen sitoutumisen vaihe on uusiin toimintatapoihin ja käytäntöihin sitoutuminen ja niiden ottaminen osaksi omaa toimintaa (velvoittaminen). Näiden kolmen vaiheen toteutumisen kautta on mahdollista siirtyä mallin seuraavalle osallisuuden tasolle. (Shier 2001, 109–111.)

Osallisuuden polun ensimmäinen taso on lasten kuulluksi tuleminen. Ensimmäisellä tasolla lapsia kuunnellaan, jos he itse tekevät aloitteita. Oleellista on, että kasvattajilla on aikaa kuunnella lasten ilmaisemia asioita. Tällä tasolla aikuiset eivät kuitenkaan järjestelmällisesti yritä saada lasten näkemyksiä kuuluviin. Kasvattajalle tämä merkitsee velvollisuutta asenteiden ja toimintaympäristön rakenteiden muutoksen kautta mahdollistaa lapsen kuulluksi tuleminen ja aikuisten huomion saaminen. (Shier 2001, 111–112.)

Polun toisella tasolla lapsia tuetaan ilmaisemaan omia ajatuksiaan ja mielipiteitään. Kasvattajan tehtävä on tukea ja luoda edellytykset lapsen ajatusten ja mielipiteiden ilmaisemiselle. Polun toinen taso eroaa ensimmäisestä tasosta siten, että kasvattaja toimii aktiivisesti saadakseen lasten näkemykset esiin. Shier (2001) nostaa esiin, että on syytä kiinnittää huomiota niihin asioihin, jotka estävät lasten mielipiteiden ilmaisemisen. Huono itsetunto, aikaisemmat kokemukset kuulluksi tulemattomuudesta, ujous, epävarmuus ja huonot kommunikaatiotaidot ovat esimerkkejä, jotka ovat esteenä itsensä ilmaisemiselle. (Shier 2001, 112.)

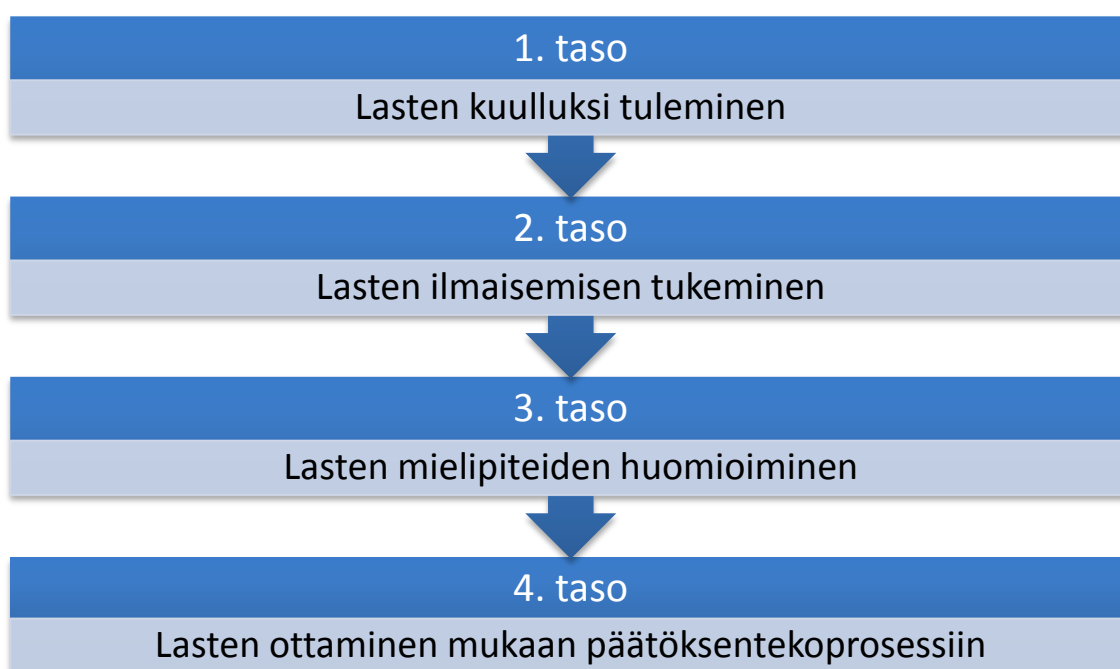
Seuraavaksi askeleeksi Shier on nostonut lasten mielipiteiden huomioon ottamisen. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että aikuisten tulisi totella ja suostua kaikkeen mitä lapset ehdottavat. Aikuisen on otettava huomioon kaikkien mielipide ja osata sen lisäksi perustella mikä tai mitkä näkemykset ryhmässä toteutetaan käytännössä. (Shier 2001, 113.) Alkuopetuksessa opettaja toimii usein yksin ison ryhmän kanssa. Joskus resurssien salliessa opettajan apuna työskentelee luokassa myös koulunkäynninavustaja. Jokaisen lapsen mielipiteen toteuttaminen käytännössä ei ole mahdollista, mutta jokaisen lapsen mielipide tulisi ottaa huomioon.

Osallisuuden polun neljäs taso on lapsen ottaminen mukaan päätöksentekoprosessiin. Aiemmillä tasoilla lapset ovat osallistuneet ilmaisemalla mielipiteensä avuksi päätöksentekoprosessiin, mutta eivät ole vielä itse osallistuneet päätöksentekoon. Aikuinen kantaa päätöksenteon tuoman vastuun, mutta jakaa lapselle omaa valtaansa päättää asioista. Tällä tasolla korostuu aktiivinen ja vuorovaikutteinen yhteistyö aikuisen ja lapsen välillä. Aikuisen tehtävä on

ottaa lasten näkemykset huomioon ja tukea heitä niiden esittämisessä. Shier (2001) viittaa tutkimustuloksiin, joiden perusteella lapsen osallistaminen päätöksentekoon edistää monia asioita kuten lapsen itsetunnon, empatian ja vastuullisuuden kehittymistä ja luo samalla pohjaa demokraattiselle osallistumiselle. (Shier 2001, 113–114.)

Osallisuuden polun viimeisellä eli viidennellä tasolla valta ja vastuu jakautuvat lasten ja aikuisten välille. Aikuisten on päästettävä irti osasta valtaa ja vastuuta ja hyväksyttävä se. Antaessaan osan vallastaan lapsille, tulee aikuisten myös tukea lapsia kantamaan tämä valta ja sen tuoma vastuu. Tällä tavoin osallisuuden määritelmä toteutuu tällä tasolla. Osallisuuden mallin tasojen neljä ja viisi erot eivät ole niin selkeitä kuin aiempien tasojen väliset erot. Neljännellä tasolla lapset pääsevät vaikuttamaan päätöksentekoon, mutta aikuisilla on silti valta tehdä päätös. Viidennellä tasolla aikuisten on pohdittava tilanteen mukaan mahdollisten hyötyjen ja riskien perusteella milloin ja minkä verran valtaa on mahdollista jakaa lasten kanssa. Viidennen tason tarkoitus ei ole painostaa lapsia ottamaan vastuuta, jota he eivät halua ottaa tai joka ei sovi heidän kehitystasolleen. (Shier 2001, 115.)

Alla olevan kuvion mukaan, olen Shierin tasoja mukaillen muodostanut neljä osallisuuden tasoa. Neljännellä tasolla yhdistyvät Shierin osallisuuden polun tasot neljä ja viisi. Yhdistin nämä tasot yhdeksi päätöksentekotasoksi, johon sisältyy sekä päätöksentekoon että vallan ja vastuun jakamiseen liittyvät teemat. Kuten aiemmin avasin, Shierin (2001) osallisuuden polun tasojen neljä ja viisi erot eivät ole enää niin selvät kuin aiempien tasojen väliset, joten kerään tähän teemaan liittyvät piirteet lasten ottaminen mukaan päätöksentekoprosessiin- tason alle.



KUVIO 1. Osallisuuden tasot Shierin mallia mukailleen

3 TUTKIMUSMETODOLOGIA JA TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa avaan tutkimukseni metodologiaa ja toteutusta. Esittelen kattavasti aineistoni ja sen hankinnan ja tutkimukseni kulun. Avaan tutkimukseni analyysimenetelmää ja oman tutkimukseni analyysiä.

3.1 Tutkimuksen lähtökohdat ja tutkimustehtävä

Aiemmat tutkimukset lasten osallisuudesta ovat keskittyneet tutkimaan aihetta havainnoinnin tai aikuisilta saadun tiedon perusteella (Stenvall & Seppälä 2008; Venninen, Leinonen & Ojala 2010; Virkki 2015). Tästä syystä keskityn tutkimuksessani saamaan lapsen oman äänen kuuluviin. Tutkimukseni tarkoitus on selvittää 1. luokan oppilaan osallisuuden toteutumista alkuopetuksessa. Tutkimustehtäväni muodostuu kolmesta eri tutkimuskysymyksestä:

1. Miten lapset arvioivat osallisuutensa toteutumista alkuopetuksessa?
2. Mitä Shierin osallisuuden polun tasojen piirteitä lasten kerronnassa ilmenee?
3. Millaisia osallisuutta edistäviä ja rajoittavia tekijöitä kerronnassa ilmenee?

Ensimmäisellä kysymyksellä ”Miten lapset arvioivat osallisuutensa toteutumista alkuopetuksessa?” etsin vastausta lasten omaan mielipiteeseen siitä, miten he kokevat tulevana kuulluksi, mahdollisuutensa vaikuttaa ja osallistua päätöksentekoon. Toisen tutkimuskysymyksen kautta selvitin mitä teoriassa esittelemäni Shierin osallisuuden polun tasojen piirteitä lasten kerronnan kautta tuli esille. Kolmannen tutkimuskysymyksen tarkoitus oli selvittää tekijöitä, jotka edistävät tai rajoittavat osallisuutta lasten kerronnan perusteella.

3.2 Laadullinen tutkimus

Tämän tutkimuksen tarkoitus on tutkia lapsen osallisuuden toteutumista alkuopetuksessa. Tutkimus on laadullinen ja näin ollen tämä tutkimus keskittyy vain pieneen aineistoon. Eskola ja Suoranta (1998) korostavat tutkijan oikeutta kerätä aineisto pienen harkinnanvaraisen näytteen perusteella (Eskola & Suoranta 1998, 18). Laadullisessa tutkimuksessani aineiston määrää

tärkeämpi onkin aineiston laatu. Tämä mahdollistaa tutkimusaiheen eli lapsen osallisuuden yksityiskohtaisemman ja syvällisemmän tarkastelun, jonka Patton (2002) nostaa esille laadullisen tutkimuksen vahvuutena (Patton 2002, 227).

Tässä tutkimuksessa käytetään sekä kvalitatiivista että kvantitatiivista tutkimusotetta, joiden avulla luon mahdollisimman kattavan kuvan tutkittavasta aiheesta. Laadullisena menetelmänä toimivat teemahaastattelut ja määrällisinä menetelminä Kahoot-ryhmäkyselyt (ks. Luku 3.3). Tässä tutkimuksessa laadullisia ja määrällisiä tutkimusmenetelmiä ei tule nähdä toisiaan poissulkevinä, kuten Alasuutari (2011) ja Syrjäläinen, Eronen ja Värri (2007) myös korostavat (Alasuutari 2011, 32; Syrjäläinen, Eronen & Värri, 2007, 7). Yhdistyvien menetelmien avulla pystyn parhaalla mahdollisella tavalla vastaamaan tutkimuskysymyksiini ja luomaan mahdollisimman kattavan kuvan lasten osallisuudesta. Tutkimukseni pääaineistona voidaan katsoa olevan haastattelut, joita tukevat kvantitatiivisia piirteitä antavat ryhmäkyselyiden tulokset. Tästä syystä tutkimukseni on laadullinen ja siihen yhdistyy määrällisen tutkimuksen piirteitä tukemaan tutkimukseni tuloksia.

Tutkimukseni aineisto on tutkijasta riippuvaa, sillä olen kerännyt aineiston itse haastattelemalla ja ryhmäkyselyiden avulla. Eskola ja Suoranta (1998) määrittelevät aineistot teksteiksi, jotka ovat muodostuneet joko tutkijan vaikuttamana, kuten minun aineistoni, tai tutkijasta riippumatta. Tutkijan vaikuttamana syntyneet tekstit ovat syntyneet esimerkiksi haastattelemalla tai havainnoimalla eli tutkijalla on ollut vaikutus niiden syntymiseen. (Eskola & Suoranta 1998, 13–16.) Tutkimukseni aineisto koostuu haastatteluiden litteroidusta tekstistä ja ryhmäkyselyiden tuottamista tuloksista.

Tutkimustehtäväni, tutkimuskysymykseni ja aineistonkeruumenetelmäni tarkentuivat tutkimukseni aikana ja samalla oma ymmärrykseni tutkimastani aiheesta syventyi. Tutkimukseni aikana tutkimukseen liittyvät ratkaisut elivät ja tein muutoksia esimerkiksi tutkimuskysymyksiini, jotka hioutuivat tutkimuksen myötä. Kiviniemi (2010) korostaakin, että tutkimus on tutkijalle oppimisprosessi, jonka aikana tietoisuus tutkittavasta aiheesta kasvaa (Kiviniemi 2010, 76). Tutkimustani voidaan pitää Pattonin (2002, 213–215) jaottelun mukaan perustutkimuksena, sillä tutkimukseni kohteena on kasvatustieteeseen liittyvät yleinen ilmiö eli osallisuus.

3.3 Aineiston hankinta ja esittely

Tämän tutkimuksen tarkoitus on selvittää lasten osallisuuden toteutumista alkuopetuksessa. Kyseessä on siis lapsia koskeva lapsitutkimus. Lapsitutkimuksessa tiedon tuottajina voivat olla niin aikuiset kuin itse lapsetkin. Tietoja lapsista voidaan siis hankkia monin eritavoin. Tässä tutkimuksessa tieto on hankittu lapsilta itseltään jälkeenpäin keräämällä eli haastattelemalla ja

ryhmäkyselyn avulla. Tähän tutkimukseen valittiin aineiston keruukohteeksi juuri lapset, jotta tutkimustulos vastaisi rehellisestä lasten ajatuksiin osallisuuden toteutumisesta. Aikuisilta hankittu tieto ei vastaisi tähän tarpeeseen vaan tuottaisi tietoa aikuisten ajatuksista siitä, miten lapset kokevat osallisuuden toteutumisen.

Tässä tutkimuksessa tietoa lasten osallisuudesta ei kerätä aikuisilta, joten lapsitutkimus tarkentuu lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen. Lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa tarkoitus on saada lasten näkökulmat ja heidän itsetuottamansa tieto esiin. Lapset osallistuvat tutkimustiedon tuottamiseen. Lasten kokemusten, näkökulmien, painotusten ja tapojen analysoiminen kuuluvat lapsinäkökulmaisen tutkimuksen piiriin. Lapsia tutkittaessa tutkijan on pidettävä lapset mielessään muotoillessaan tutkimus- ja haastattelukysymyksiä, valitessaan tutkimusmenetelmää ja analyysiä sekä johtopäätöksiä tehdessään. (Karlsson 2012, 23–24.) Tätä tutkimusta tehdessä on otettu huomioon lasten erityisluonteisuus, mikä tulee esille jo siten, että lapset ovat erilaisia tutkittavia kuin aikuiset. Greig, Taylor ja MacKay (2007) korostavat myös lasten erityisluonteisuutta, joka huomioidaan myös laissa lasten oikeuksina. Tästä syystä lapsilla on erityisasema myös yhteiskunnassa. (Greig, Taylor & MacKay 2007, 4–7.) Lapsitutkimuksessa on tärkeää tiedostaa lasten haavoittuvaisuus. Greig, Taylor ja MacKay (2007) nostavat esiin tämän asian (Greig, Taylor & MacKay 2007, 4–7). Tämä näkyi tutkimuksessani sillä tavalla, että tutustuin etukäteen hyvin huolellisesti lapsitutkimuksen piirteisiin ja siihen, mitä lapsia tutkittaessa tulee ottaa huomioon. Tiedostin tutkimukseni tutkittavien eli lasten erityisluonteisuuden ja haavoittuvaisuuden.



KUVIO 2. Aineiston muodostuminen

Tutkimusaineiston keräsin suurehkon suomalaisen kaupungin peruskoulun 1. luokalta. Tämän vuoksi tutkimustani voidaan pitää tapaustutkimuksena. Kuten yllä olevasta kuviosta (kuvio 2) näkyy, tutkimuksen aineisto koostuu lasten yksilöhaastatteluista ja pienryhmissä toteutetuista kyselyistä. Yksilöhaastattelu valittiin tutkimuksen toiseksi menetelmäksi sen vuoksi, että osallisuuden kokeminen on hyvin yksilöllistä ja tunteet liittyvät osallisuuteen hyvin vahvasti. Halusin saada tutkimuksessa selville lapsen oman arvion osallisuuden toteutumisesta. Yksilöhaastattelut olivat teemahaastatteluja, joissa jätettiin tilaa lapsen omalle kerronnalle. Yksilöhaastatteluiden tarkoitus oli selvittää lapsen omia kokemuksia osallisuuden toteutumisesta koulun arjessa. Koska tutkimuksen teemana oli osallisuus, oli haastattelun teemoittaminen tarpeellista. Karlsson (2012) korostaa, että tutkijan on oltava avoin lasten viesteille, jotta tavoitetaan lapsen itse tuottamaa tietoa. Haastattelukysymykset johdattelevat helposti lasta vastaamaan tietyllä eli halutulla tavalla, joten on tärkeää antaa lapsen kerronnalle tilaa ja tarttua siitä esiin tuleviin asioihin. Lapsia tutkittaessa tärkeää on muotoilla kysymys, joka suuntaa haastattelun kulkua, mutta joka ei lyö lukkoon lapsen vastauksen suuntaa. (Karlsson 2012, 46.) Tästä syystä olin etukäteen luonut teemoittain kysymyksiä, jotka eivät johdattaneet lasta vastaamaan tietyllä tavalla, vaan jättivät lapselle itselle tilaa kertoa mielipiteensä asiasta.

Yksilöhaastattelut toteutettiin lasten omassa koulussa heille tutussa ympäristössä. Haastattelut äänitettiin kahdella eri laitteella ja tunnistetiedoista säilytettiin aineistonkeruun jälkeen ainoastaan haastattelun sukupuoli. Haastattelujen aineisto litteroitiin ja sitä säilytettiin asianmukaisesti niin, ettei se päätynyt muiden kuin tutkijan käyttöön. Haastattelujen aineistoa luokiteltiin teorialähtöisesti hyödyntäen Shierin osallisuuden polun tasoja. Avaan luvussa 3.4 tutkimukseni vaiheita vielä erikseen. Yksilöhaastatteluihin osallistui kymmenen oppilasta.

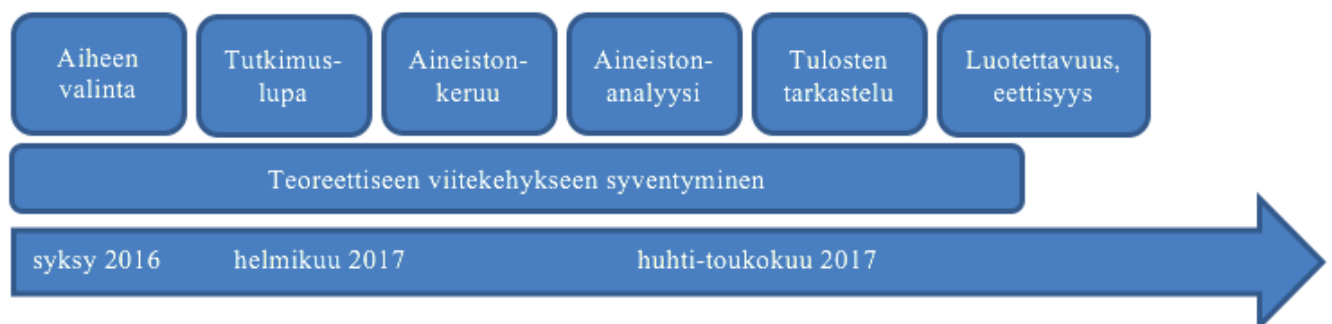
Ryhmäkyselyn tarkoitus oli selvittää, mihin asioihin lapset kokevat voivansa vaikuttaa ja mistä asioista he kokevat voivansa päättää. Ryhmäkysely toteutettiin Kahoot- sovellusta käyttäen noin viiden hengen ryhmissä. Ryhmäkyselyyn osallistui tutkimuskouluni yksi luokka kokonaisuudessaan, eli 15 oppilasta. Kahoot- sovelluksessa jokainen lapsi antoi oman vastauksensa digitaalista välinettä/älylaitetta hyödyntäen. Kahoot- sovelluksessa käytin neliportaista vastausvaihtoehtoa; 'aina', 'usein', 'joskus' ja 'ei koskaan'. Ryhmäkyselyn aikana lapsille oli esillä vastaamista helpottava taulu, jossa vastausvaihtoehtojen värit ja sanat oli yhdistetty kännykän akun tilaa muistuttavaan palkkiin. (LIITE 4). Ennen varsinaista tutkimusaineiston keruuta testasin Kahoot-sovellusta erään toisen koulun 1. luokan oppilailla. Lisäksi varmistin, että tutkimukseen osallistuvat lapset olivat harjoitelleet vastaavilla vastausvaihtoehdoilla olevaa Kahoot- kyselyä

oman opettajansa kanssa aiemmin, jotta vastausvaihtoehdot olivat lapsille tuttuja. Ryhmäkysely lisää tutkimukseen kvantitatiivisia piirteitä, sillä se tuo tutkimukseen taulukoita, jotka tukevat haastatteluista saatuja tuloksia. Kahoot- kyselyn väittämät löytyvät tutkimuksestani liitteenä (LIITE 3).

Tutkimisluvan pyysin aineiston keruuta varten kyseisen peruskoulun rehtorilta kirjallisesti. Yksilöhaastatteluun ja ryhmäkyselyyn hankin lasten huoltajilta kirjallisen suostumuksen ja heitä informoitiin tutkimuksen tarkoituksesta, aineistonkeruusta ja aineiston säilyttämisestä yleisesti. Kaikilta tutkimukseen osallistuvilta lapsilta kysyin suullisen suostumuksen osallistua tutkimukseen. Lapsille tutkimukseen osallistuminen oli täysin vapaaehtoista.

3.4 Tutkimuksen kulku ja analyysi

Tutkimuksen tarkoitus oli tuoda esiin lasten omat kokemukset ja mielipiteet siitä, miten he ovat osallisia esi- ja alkuopetuksen toimintamallissa. Tutkimus toteutettiin syksyn 2016 ja kevään 2017 aikana. Aiheen valitsemisen jälkeen perehdyin osallisuuden teoriaan ja valitsin teoriaan Shierin (2001) osallisuuden tasojen mallin. Valitsin tämän mallin teoriaani, sillä se pohjautuu Hartin (1992) osallisuuden tikapuihin. Shierin malli on kuitenkin hieman uudempi ja sen tarkoitus on antaa uusia näkökulmia ja työkaluja osallisuuden käytäntöön ja lisätä lasten osallisuutta eri organisaatioissa kuten koulussa.



KUVIO 3. Tutkimuksen kulku

Aloitin tutkimukseni teoreettisen viitekehyksen kirjoittamisen syksyn 2016 aikana ja täydensin sitä tutkimuksen edetessä. Aluksi määrittelin tutkimukseni pääkäsitteen, osallisuuden, ja pyrin ymmärtämään tätä käsitettä. Sen jälkeen syvennyin pääkäsitteeseeni Hartin (1992) ja Shierin (2001) osallisuuden tasojen mallien kautta. Osallisuuden lisäksi valitsin teoriaani alkuopetuksen,

sillä tutkimukseni suuntautuu alkuopetukseen ja alkuopetusikäisiin oppilaisiin. Aineistoni keräsin alkuopetusikäisiltä oppilailta. Perehtyminen tapahtui etsimällä ja tutustumalla sopiviin lähteisiin, joihin kuului olemassa olevia tutkimuksia ja kirjallisuutta. Käytössäni oli sekä internetlähteitä että painettuja lähteitä. Näiden lähteiden perusteella määrittelin viitekehyksen käsitteet, jotka muodostivat tutkimukseni teorian.

Virallisen tutkimusluvan sain helmikuussa 2017 ja aineistonkeruu sijoittui maaliskuulle 2017. Aineistonkeruun suoritin yhden viikon aikana eräässä tutkimuskaupunkini ensimmäisessä luokassa. Aineistonkeruuseen valmistauduin alkuvuoden 2017 aikana. Tutustuin Kahoot- kyselyyn paremmin, loin oman Kahoot- kyselyni sekä viimeistelin teemahaastatteluni kysymyksiä. Kävin testaamassa Kahoot- kyselyä erään toisen peruskoulun ensimmäisen luokan oppilailla. Aineistonkeruun jälkeen litteroin haastattelut, joista tuli yhteensä 30 sivua litteroitua tekstiä. Litteroinnin jälkeen lähdin teemoittelemaan aineistoani teoriasta määräytyvien Shierin osallisuuden tasojen mukaan. Olin määritellyt tutkimukseni teoriaosiossa valmiiksi kategoriat, joihin suhteutin aineistoani. Jaottelin litteroidun tekstin neljän kategorian alle, jotka olivat: lasten kuulluksi tuleminen, lasten ilmaisemisen tukeminen, lasten mielipiteiden huomioiminen ja lasten ottaminen mukaan päätöksentekoprosessiin. Nämä kategoriat muodostuivat Shierin osallisuuden tasojen polkua mukaillen. Polun neljäs ja viides taso eivät ole niin selkeästi erotettavissa toisistaan kuin alemmat tasot. Sen vuoksi jaoin aineiston neljän kategorian alle. Päätöksentekokategorian alle sijoittui tason neljä ja viisi piirteitä (ks. luku 2.3.2).

Litteroinnin jälkeen, jaottelin aineistoa Word- ohjelmassa edellä mainitsemieni neljän kategorian mukaan. Poimin jokaisen oppilaan haastattelusta lasten kuulluksi tulemiseen liittyvät osiot samoille sivuille. Näitä olivat esimerkiksi lasten kuuntelemiseen ja lapsilta kysymiseen liittyvät asiat. Tein saman kaikille neljälle kategorialle ja tästä tuloksena minulla oli jaoteltu aineisto neljän otsikon eli kategorian alle. Tämän lisäksi keräsin Kahoot- ryhmäkyselyn tulokset yhteen taulukkoon ja sen pohjalta tein Word- ohjelman avulla ympyrädiagrammin jokaisesta kyselyn väittämästä. Tulostin litteroidun ja jaotellun aineiston ja poimin tulosteesta erilaisin värikoodein yhteneväisiä piirteitä. Etenin aineiston analyysissä kategoria kerrallaan eteenpäin ja lisäsin analyysini tueksi Kahoot- ryhmäkyselystä tekemiäni ympyrädiagrammeja. Nostin aineistostani esiin osallisuuden tasoilla esiintyviä osallisuuden piirteitä. Tällaisia olivat esimerkiksi lasten kuunteleminen, lapsilta kysyminen, lasten mielipiteiden huomioiminen, lasten ottaminen mukaan päätöksentekoprosesseihin ja erilaisia toimintatapoja ja käytänteitä, joista heijastui osallisuuden piirteitä. Kävin aineiston myös läpi etsien lasten kerronnasta osallisuutta edistäviä ja rajoittavia tekijöitä. Edistäviksi tekijöiksi nousivat esimerkiksi aikuisen toimintaan liittyvät asiat, kuten aikuisen kiinnostus lasten asioista, aikuisen tapa kysyä lapsilta heidän omista asioista ja aikuisen

toimintatavat, jotka edistivät lapsen osallisuutta. Nämä tiivistin lopullisiin tuloksiin seuraavasti: aktiiviset aikuiset, kiinnostus osallisuutta kohtaan ja työskentelytavat, jotka jättivät oppilaille valinnanvapautta. Lasten kerronnasta nousi esille paljon esimerkkejä ja niiden perusteella tiivistin edistäviä tekijöitä selkeiksi kokonaisuuksiksi, kuten edellä esittämäni esimerkki aikuisten toiminnasta osallisuuden edistäjinä. Rajoittavat tekijät nousivat lasten puheesta esille, erilaisina käytänteinä ja koulun tapoina tai sääntöinä. Kukaan oppilas ei maininnut, että koulussa vallitsee vahva opettajalähtöisyys, mutta lasten puheesta välittyi useampaan otteeseen ja usealla tavalla se, että aikuiset päättävät esimerkiksi koulupäivien sisällöstä ja kulusta. Tämän tiivistin tuloksissa vahvaksi opettajalähtöisyydeksi. Lisäksi etsin piirteitä siitä, miten lapset arvioivat oman osallisuutensa toteutuvan. Lapset arvioivat osallisuuden toteutumista vahvasti esimerkkien avulla. Lapset kertoivat tavoista ja käytänteistä, joita koulussa on ja tämän kautta arvioivat osallisuuden toteutumista. Käytyäni aineistoni kokonaisuudessaan läpi tutkimuskysymyksieni näkökulmasta, siirryin kirjoittamaan tutkimukseni tulosten tarkastelua. Peilasin tutkimukseni tuloksia aiempiin tutkimuksiin ja tieteelliseen kirjallisuuteen.

Tutkimuksessani teoria oli läsnä koko ajan erityisesti analyysiä, tulostentarkastelua ja johtopäätöksiä tehdessä, sillä palasin useaan otteeseen Shierin osallisuuden tasojen malliin. Analyysiä ja johtopäätöksiä tehdessä ymmärrys tutkimukseni aiheesta syveni, minkä vuoksi tein joitakin täydennyksiä ja muokkauksia teoriaosuuteeni. Analyysiä ja tutkimukseni tuloksia kirjoitin maaliskuuhuhtikuussa 2017. Osion tulosten tarkastelu ja tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys kirjoitin toukokuun alussa 2017. Pro Gradu- tutkielmani valmistui toukokuun 2017 aikana, joten tutkimusprosessini kesti syksystä 2016 kevääseen 2017.

3.5 Sisällönanalyysi

Sisällönanalyysi on analyysimenetelmä, joka soveltuu kaikkiin laadullisiin tutkimuksiin. Sisällönanalyysi voidaan määritellä yksittäiseksi metodiksi ja väljäksi teoreettiseksi viitekehykseksi. Sisällönanalyysi on tekstianalyysia, jossa pyritään löytämään tekstin merkityksiä. Tarkoituksena on tiivistää tutkittava asia yleiseen muotoon säilyttäen aineiston sisältämän informaatio. (Tuomi & Sarajarvi 2009, 93, 103–104.)

Krippendorff (2013) määrittelee sisällönanalyysin tutkimusmenetelmäksi, jossa aineistosta muodostetaan päteviä päätelmiä käytössä olevaan viitekehykseen. Menetelmänä sisällönanalyysi sisältää eri menetelmiä, joiden käyttö riippuu tutkijasta. Sisällönanalyysi tarjoaa uusia näkökulmia, lisää tutkijan ymmärrystä sekä tuo tietoa käytännön toiminnasta tutkittavasta ilmiöstä. Menetelmänä sen voidaan ajatella olevan luotettava, sillä tutkimustuloksen tulisi olla riippumaton ajasta ja

tutkimusolosuhteista. Krippendorff (2013) määrittelee toistettavuuden tutkimuksen luotettavuuden tärkeäksi ominaisuudeksi. (Krippendorff 2013, 24.)

Tuomi ja Sarajärvi (2009) esittelevät kolme sisällönanalyysin muotoa: aineistolähtöinen, teoriaohjaava ja teorialähtöinen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95–97). Tätä tutkimusta voidaan edellisen jaottelun mukaan tarkastella teorialähtöisenä tutkimuksena. Analyysiäni ohjaa itse määrittelemäni viitekehys, joka muodostuu tutkimukseni teoriasta. Tutkimukseni on deduktiivinen, eli määrittelen teoriaosiossa valmiit kategoriat, joihin suhteutan aineistoni. Analyysiä tehdessä en etsi uusia kategorioita, vaan suhteutan aineistoani aiemmin luomiini kategorioihin. Tässä tutkimuksessa analyysirungon yläkäsitteenä on oppilaan osallisuus, josta olen teoriaosuudessa nostanut esiin Shierin osallisuuden tasot. Nämä tasot ovat mukana analyysin edetessä ja etsin aineistostani näiden teoriasta nousevien tasojen piirteitä. Etsin aineistostani osallisuuden tasojen piirteitä ja jaottelen ne seuraavan neljän kategorian alle: lasten kuulluksi tuleminen, lasten ilmaisemisen tukeminen, lasten mielipiteiden huomioiminen ja lasten ottaminen mukaan päätöksentekoprosessiin. Nämä neljä kategoriaa muodostuvat Shierin osallisuuden mallia mukaillen. Analyysin tueksi nostan sitaatteja haastatteluista ja lisäksi diagrammeja, jotka tukevat tuloksiani, ryhmäkyselyiden pohjalta.

4 TULOKSET

Tässä luvussa nostan esiin aineistostani esiin nousseet tutkimukseni keskeisimmät tulokset tutkimuskysymyksiini valossa. Pyrin vastaamaan tutkimustehtävääni johdonmukaisesti käsittelemällä yhden tutkimuskysymyksen kerrallaan. Analyysi tuotti seuraavat päätulokset tutkimuskysymyksiini. Ensimmäinen tutkimustulos on, että luokkatasolla lapsilla on kokemuksia osallisuudesta ja vaikuttamisesta. Heitä kuunnellaan ja he saavat puheenvuoroja luokassa. Jokaisen oppilaan mielipidettä on kysytty oppitunneilla ja opettajan kanssa on keskustelu erilaisista aiheista, kuten oppituntien sisällöistä tai palkintotapahtumasta. Toiseksi kouluyhteisöntasolla oppilaat ovat osallistuneet myös päätöksentekoprosessiin, kun on mietitty välitunnille hankittavia välineitä tai välituntikioskin nimeä. Oppilaslähtöistä toiminnan suunnittelua nousee aineistostani esille jonkin verran, mutta varsinaista jaettua valtaa ja vastuuta päätöksentekoprosesseissa on vähemmän. Kolmanneksi aineistostani nousivat osallisuutta edistäviksi tekijöiksi aikuisten kiinnostus osallisuutta kohtaan ja sen mukaan toimiminen, erikoistapahtumat, äänestykset, oppilaskunnan toiminta ja välitunnit. Osallisuutta rajoittaviksi tekijöiksi nousivat opettajalähtöisyys, tiukka opetussuunnitelman oppisisältöjen noudattaminen, suuret luokkakoot ja äänestäminen.

4.1 Osallisuuden tasojen piirteet

4.1.1 Lasten kuulluksi tuleminen

Haastatteluissa olin kiinnostunut lasten ajatuksista, liittyen siihen kuunnellaanko heitä, saavatko he kertoa asioita ja ajatuksiaan koulun aikuisille ja saavatko he puheenvuoroja luokkahuoneessa. Tutkimukseni haastatteluista nousi selvästi esille se, että oppilaat kertovat koulussa omia asioitaan. Oppilaat olivat sitä mieltä, että koulun aikuisille eli opettajille ja koulunkäynninavustajille, voi kertoa omista asioista. Haastateltavat olivat myös samoilla linjoilla siitä, että koulussa on myös tilanteita, joissa omista asioista ei voi kertoa. Jokainen haastateltava osasi kertoa kuitenkin tilanteesta, jossa aikuisille voi kertoa omista asioista. Jokainen haastateltava kertoi jotain esimerkkejä myös siitä, mitä tai mistä hän kertoo koulun aikuisille. Kuten alla olevat sitaattit

osoittavat, nämä asiat liittyivät oppilaiden vapaa-aikaan, perheeseen, omaan oppimiseen tai yleisesti koulussa tapahtuviin asioihin.

Hmm. Vähän semmosta. Kivoista ja vähän kotoota. Sellasii asioita jotka liittyy vähän muhun ja meidän perheeseen. (Poika 5)

Välkkävalvojille mä voin vaikka kertoo jos joku menee kukkulalle ja sinne ei saa mennä. (Poika 3)

No esimerkiksi siitä että nii mä sanon opelle että jos vaikka mä en ymmärrä jotain juttua nii sitte mä kerron et mä en ymmärrä sitä. (Tyttö 1)

Oppilaat osasivat nimetä tilanteita, joissa heitä kuunnellaan ja he voivat kertoa asioitaan. Haastateltavien vastausten perusteella koulun aikuisille voi kertoa asioita.

Puheenvuoron saaminen oli toinen lasten kuulluksi tulemiseen liittyvä teema, josta olin haastatteluissa kiinnostunut. Jokainen oppilas kertoi saavansa puheenvuoron luokassa. Haastateltavat olivat myös yksimielisiä siitä, miten puheenvuoron luokkatilanteessa saa, viittaamalla.

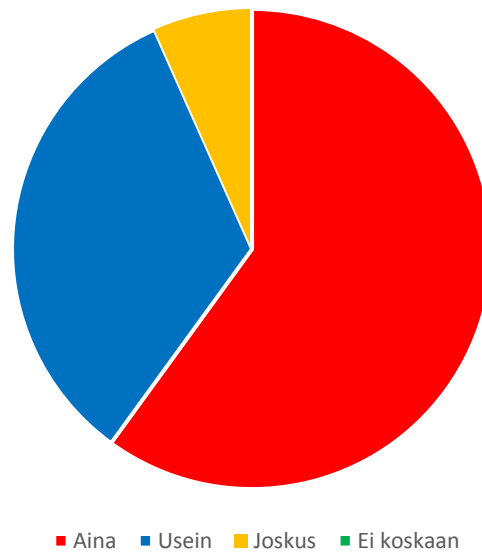
Haastatteluissa pyrin saamaan lapset kertomaan siitä, mistä he tietävät, että aikuinen kuuntelee, kun lapset kertovat asioita. Kolme haastateltavista nimesi erilaiset eleet, kuten silmiin katsomisen ja lapseen päin kääntymisen merkiksi siitä, että aikuinen kuuntelee häntä. Alla oleva sitaatti kuvaa näitä eleitä, joista lapset tiesivät, että aikuinen kuuntelee.

Näen sen aina että niinku että jos niinku käännytään muhun päin niin se tarkoittaa että nyt on aika puhua ja voi kertoa. (Tyttö 5)

Vastaavasti kolme haastateltavaa oppilasta nosti esiin aikuisen vastaamisen tai kommentoimisen lapsen kertomaan asiaan merkiksi kuuntelemisesta. Yksi oppilas kertoi, että hän tietää aikuisen kuuntelevan häntä, koska aikuisen teot osoittavat sen. Kolme oppilasta eivät osanneet nimetä merkkejä siitä, että aikuinen kuuntelee.

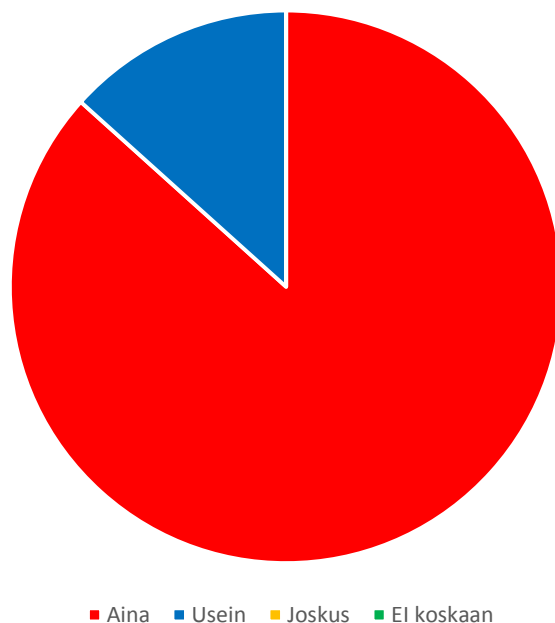
Kahoot- kyselyn tulokset tukevat haastatteluiden aineistoa. Kuten alla oleva kuvio 4. osoittaa, ryhmäkyselyn perusteella yli puolet oppilaista (60%) koki, että koulun aikuiset kuuntelevat heitä, jos heillä on jotain kerrottavaa. Osallisuuden ilmenemisen kannalta positiivista on se, ettei kukaan vastaajista vastannut 'ei koskaan'. Kaikki vastaajat kokivat, että aikuiset kuuntelevat heitä, kun heillä on asiaa. Näin oli vähintäänkin 'joskus'. Ajatellen koulua organisaationa ja perinteistä luokkahuonetyöskentelyä on ymmärrettävää, että kaikki oppilaat eivät ole vastanneet 'aina'. Kuten

haastatteluistakin kävi ilmi, oppilaat kokevat, että koulussa on myös niitä tilanteita, joissa ei ole sopiva kertoa omista asioista.



KUVIO 4. Koulun aikuiset kuuntelevat, kun minulla on asiaa.

Toinen Kahoot- kysymys, joka liittyi lasten kuulluksi tulemisen kategoriaan, oli väittämä ”Aikuinen auttaa, jos tarvitsen apua.” Kuten alla oleva kuvio (kuvio 5) osoittaa, tämän kysymyksen tulokset vahvistavat sitä, että oppilaita kuunnellaan ja he saavat apua sitä pyytäessään tai tarvitessaan. 87% oppilaista oli sitä mieltä, että he saavat apua ’aina’ kun tarvitsevat, kun taas 13% oppilaista vastasi saavansa apua ’usein’. Kukaan oppilaista ei kokenut saavansa apua niin harvoin, että olisi vastannut vastausvaihtoehtoja ’joskus’ tai ’ei koskaan’.



KUVIO 5. Aikuinen auttaa, jos tarvitsen apua.

4.1.2 Lasten ilmaisun tukeminen

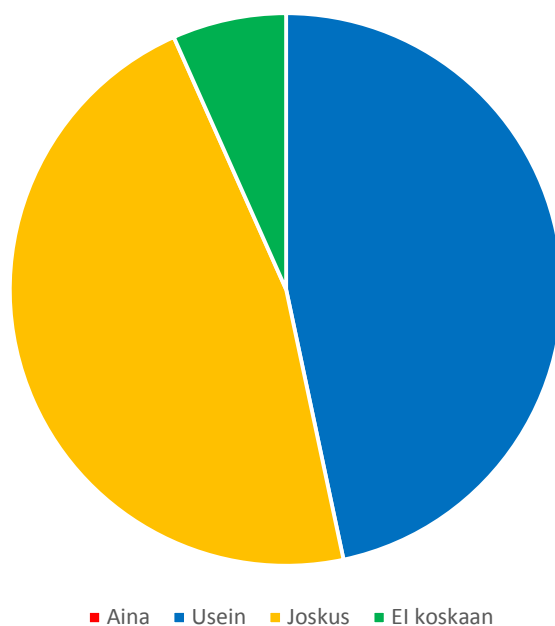
Lasten ilmaisun tukeminen ilmenee aikuisen kannustavana toimintana saada lapset ilmaisemaan omia ajatuksiaan ja mielipiteitään. Lähestyin asiaa haastatteluisissa kysymällä oppilailta, että kysyvätkö tai pyytävätkö aikuiset heitä kertomaan asioista. Lisäksi olin kiinnostunut siitä, kysytäänkö lasten mielipidettä koulussa. Haastattelemistani kymmenestä oppilaasta seitsemän oppilasta oli sitä mieltä, että koulun aikuiset pyytävät heitä kertomaan asioista tai kysyvät heiltä koulussa joistain asioista. Kolme oppilasta koki, että aikuiset eivät pyydä oppilaita kertomaan tai eivät kysy heiltä juurikaan mitään. He olivat sitä mieltä, että tällaisia tilanteita ei ole koskaan tai lasten sanojen mukaan tällaisia tilanteita on harvoin. Näiltä kolmelta oppilaalta sain jatkokysymysten avulla kuitenkin selville, että koulussa on myös tilanteita, joissa opettaja kysyy heiltä jotain. He eivät osanneet kuitenkaan kertoa esimerkkiä tai kertoa tarkasti mihin tilanteeseen tai asiaan ne liittyvät. Ne oppilaat, jotka kokivat, että heiltä kysytään ja heitä pyydetään kertomaan asioista, mainitsivat useitakin esimerkkejä siitä, mihin nämä asiat liittyvät. Alla olevat sitaattit ovat esimerkkejä näistä asioista. Luokittelin nämä asiat sen mukaan, liittyivätkö asiat kuulumisiin, koulussa tapahtuneisiin tilanteisiin vai oppituntien sisältöön.

Vaikka et mitä on hiihtolomalla tai talvilomalla tapahtunut. (Tyttö 3, kuulumiset)

No sillain et mitä välkällä tapahtu. (Poika 1, koulussa tapahtunut tilanne)

No joskus matikassa esimerkiksi 7+7. Se on 14. (Poika 2, oppitunnin sisältö)

Kahoot- kyselyssä väittämä ”Koulun aikuiset kysyvät lapsilta mitä lapset haluaisivat tehdä.” liittyi siihen, kysyvätkö aikuiset oppilailta ehdotuksia koulupäivän sisältöön. Alla oleva kuvio (kuvio 6) osoittaa, että vastausvaihtoehdot ’usein’ ja ’joskus’ saivat saman verran kannatusta (47%). Kukaan oppilaista ei vastannut vaihtoehtoa ’aina’. Haastatteluissa oppilaat toivat esiin, että heiltä kysytään oppitunnin sisältöön liittyviä asioita. He kertoivat, että nämä tilanteet liittyvät joko vastaukseen tai valinnanvapauteen valita tehtävistä itselleen mieluiset.



KUVIO 6. Koulun aikuiset kysyvät lapsilta mitä lapset haluaisivat tehdä.

Aiemmin esille tuomani asiat koskivat jostain asiasta kysymistä eli lasten ajatusten esille haluamista. Haastatteluissa olin kiinnostunut myös siitä, kysytäänkö oppilaiden mielipiteitä koulussa. Yhdeksän oppilasta kymmenestä haastateltavasta oli sitä mieltä, että oppilaiden mielipidettä kysytään koulussa. Sen lisäksi, että he olivat sitä mieltä, että heidän mielipidettään kysytään, osasivat he kertoa monenlaisia esimerkkitilanteita, joissa aikuiset kysyvät heidän mielipidettään. Mielipiteen kysymisen kohteet jaottelin kolmeen ryhmään. Ensimmäinen kohde liittyi oppituntien sisältöön, kuten siihen mitä oppilaat haluavat oppia ympäristötiedossa, mitä lauluja he haluavat laulaa, mitä leikkejä leikkiä liikunnassa ja mistä matematiikan tehtävästä olisi hyvä aloittaa. Alla oleva sitaatti on esimerkki oppituntien sisältöön liittyvästä mielipiteiden kysymisen kohteesta.

Hmm. No sitä. Että joskus meillä on sellasia että lapset saa sanoo että öö mistä tai mitä haluis opiskella. No kaikkee sellasia että mitä tuntuista halutaan tietää ja pupuista ja kaikista eläimistä. (Tyttö 1)

Toinen aihealue, mistä oppilaiden mielipidettä kysyttiin, liittyi erikoistilanteisiin koulussa. Tästä esimerkkinä oppilailta nousi koulun välituntioskien nimestä ja luokan yhteisestä palkintotapahtumasta päättäminen. Molemmissa tapauksissa oppilaat saivat kertoa mielipiteensä ja lopputulos ratkaistiin äänestämällä. Seuraava sitaatti kuvaa tällaista tapausta.

Yleensä kaikilta kysytään sillon vaikka niinku äänestettiin välkkäkiskin nimeä niin me äänestettiin sillon ainakin saa oman mielipiteen. Sillon kysytään ainakin mielipidettä kun äänestetään jostain. (Poika 5)

Kolmas aihealue, joka liittyi mielipiteiden kysymiseen, liittyi koulussa tapahtuviin tilanteisiin. Nämä tilanteet liittyvät edellä esille tuomaani ”koulussa tapahtunut tilanne”- kategoriaan, jossa oppilailta kysyttiin erilaisista tilanteista. Osassa haastatteluista kävi ilmi, että tilanteissa läsnä olleiden oppilaiden mielipidettä kysyttiin liittyen siihen, miten tilanne tulisi ratkaista. Seuraava sitaatti on esimerkki tällaisesta tilanteesta.

No ainaki siitä että mitä mieltä mä oon matikassa ja kerran multa kysyttiin että mitä mieltä mä oon tässä jos on joku riita et mitä mieltä mä oon riidassa et pitäiskö sopia vai annetaanko olla. (Tyttö 5)

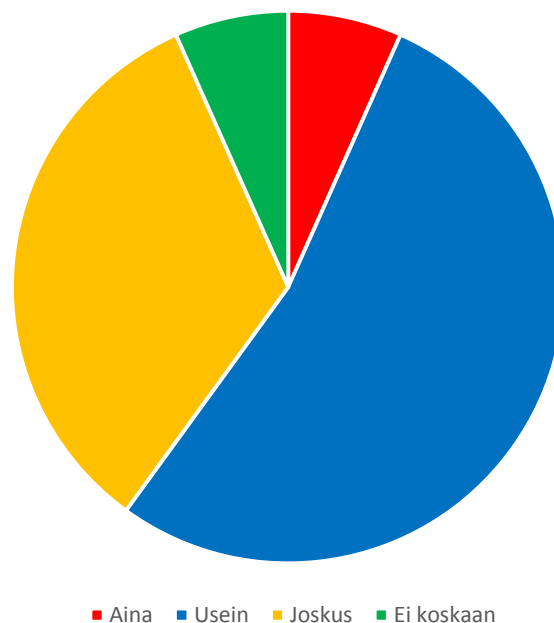
Edellä esittämissäni esimerkeissä aikuiset pyrkivät saamaan oppilaiden mielipiteet esille. Haastatteluissa oppilaat nostivat äänestämisen yleiseksi tavaksi saada jokaisen oppilaan mielipide esille. Jokainen oppilas saa kertoa oman mielipiteensä, mutta lopputulos ratkaistaan demokraattisesti äänestämällä. Haastateltavista yli puolet kertoivat heidän luokassaan olevasta helmipurkista, johon he keräävät helmiä. Helmiä kerääntyy purkkiin ”tosi hyvästä työrauhasta”. Kun oppilaat ovat saaneet kerättyä kymmenen helmeä purkkiin, kysytään kaikilta mielipide ja ehdotus palkintotoiminnaksi. Parhaimmat ehdotukset valitaan äänestykseen, jonka avulla valitaan palkinto. Tässä esimerkissä jokaista oppilasta kuullaan ja tuetaan kertomaan ehdotus palkintotoiminnasta ja lisäksi jokaisen mielipide vaikuttaa äänestyksessä.

Haastatteluissa pyrin saamaan selville vielä tarkemmin sitä, kysytäänkö oppilailta mitä he haluaisivat oppia koulussa. Tähänkin kysymykseen lähes jokainen haastateltava osasi kertoa esimerkin esimerkiksi ympäristötiedosta, matematiikasta tai liikunnasta. Tämän kysymyksen vastaukset vahvistavat sitä, että oppilaiden mielipidettä kysytään koulussa. Osalta sain lisäyksenä kuitenkin ”harvoin” tai ”joskus” toteaman kun oppilas kertoi tilanteista, joissa heidän mielipidettään kysytään. Kaksi haastateltavista vastasivat selkeästi kieltävästi tähän kysymykseen eli he kokivat, että heiltä ei kysytä koskaan mitä he haluaisivat oppia koulussa.

4.1.3 Lasten mielipiteiden huomioiminen

Lasten mielipiteiden huomioiminen tarkoittaa sitä, että aikuiset kuuntelevat lasten mielipiteitä ja niitä otetaan huomioon. Kaikkien mielipidettä ei aina tarvitse toteuttaa, mutta olennaista on aikuisten toiminta ja se, että aikuiset perustelevat miksi jotkin näkemykset toteutetaan käytännössä ja toiset ei. Jo luvussa 4.1.2. antamani esimerkki äänestämisestä on mielipiteiden huomioimista. Jokaisen oppilaan mielipide otetaan huomioon äänestettäessä. Äänestäminen on lapsille tuttu tapa ratkaista asia ja lapsille on siis perusteltu miksi jokin asia toteutuu ja joku toinen ei.

Kuten kuvio 7. alla osoittaa, ryhmäkyselyssä väittämään ”Lasten toiveita/ehdotuksia toteutetaan koulussa” suosituin vastaus oli ’usein’, joka sai 53% kannatuksen. ’Joskus’ keräsi myös 33% vastauksista, mutta yli puolet oppilaista oli sitä mieltä, että heidän ehdotuksensa toteutuvat koulussa ’usein’. ’Aina’ ja ’ei koskaan’ vaihtoehdot saivat kumpikin kannatusta 7% oppilaista.



KUVIO 7. Lasten toiveita/ehdotuksia toteutetaan koulussa.

Haastatteluissa jokainen oppilas osasi kertoa esimerkin siitä, mitä heidän ehdotuksistaan koulussa on toteutettu. Tämä osoittaa sen, että oppilaat kokevat heidän ehdotuksillaan ja mielipiteillään olevan merkitystä ja että heitä kuunnellaan. Haastatteluissa pyysin oppilaita kertomaan mitä heidän ehdotuksiaan koulussa on toteutettu. Kahdeksan oppilasta kertoivat haastatteluissa tulevasta lelupäivästä, joka oli oppilaiden ehdottama palkintotoiminta kymmenestä helmestä. Alla oleva sitaatti kuvaa tätä yleistä vastausta.

Ainaki me ollaan ehotettu että ois koulun siis oman luokan yhteinen lelupäivä ja nyt se on toteutunu tälle viikolle. (Tyttö 5)

Lelupäivän lisäksi oppilaat kertoivat ehdottaneensa välituntikioskin nimeä ja koulun pihalle hankittavia tarvikkeita, kuten alla oleva sitaatti osoittaa. Oppilaiden ehdotukset liittyvät enemmän ainutkertaisiin tilanteisiin, kuten uuden välituntikioskin nimen päättämiseen tai palkintotapahtuman sisältöön.

Semmone ku äänestettiin mitä kaikkee vois tai opettaja kysy nii me ehdotettiin mitä kaikkee tonne pihalle vois uutta tulla vaikka. (Poika 5)

Kaksi oppilasta kertoi esimerkeiksi oppilaiden ehdotuksiin jonkin oppitunteihin liittyvän asian. Nämä liittyivät ympäristötietoon, jossa oppilailta oltiin kysytty mitä he haluaisivat oppia ja toinen esimerkki yleisesti oppitunteihin.

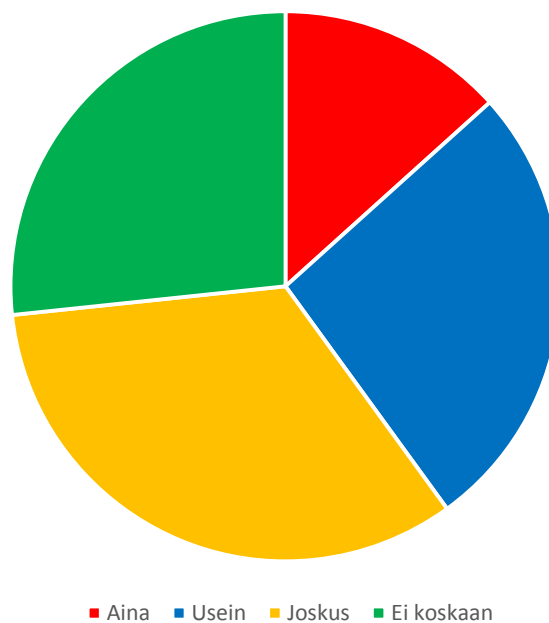
No me ollaan saatu joskus semmosta. No joskus me ollaan saatu päättää että mitä täällä tunnilla tehdään. (Poika 2)

Yllä oleva lainaus viittaa siihen, että oppilaat ovat saaneet ehdottaa ja päättää mitä oppitunnilla tehdään. Kuitenkin vain yksi oppilas kertoi tällaisen esimerkin ja lisäsi vielä, että tällaisia tapahtumia on harvoin. Haastateltavista vain yksi mainitsi oppilaskunnasta. Oppilaskunta on merkittävä osallisuutta edistävä tekijä peruskouluissa ja oppilaskunta ottaa usein vastaan oppilaiden ehdotuksia ja vie niitä koulussa eteenpäin päätettäväksi.

Haastatteluissa olin kiinnostunut myös siitä, ovatko oppilaat ehdottaneet koulussa jotain mitä ei kuitenkaan olla toteutettu. Puolet haastateltavista vastasivat kysymykseen kieltävästi, eivätkä osanneet kertoa esimerkkiä sellaisesta tilanteesta, jossa he olisivat ehdottaneet jotain, mutta sitä ei olisi toteutettu. Puolet haastateltavista osasi kertoa esimerkin asiasta tai tilanteesta, jossa oppilaiden ehdotusta ei oltu toteutettu. Nämä tilanteet liittyivät usein äänestykseen, jossa kyseisen oppilaan

ehdotusta ei oltu valittu äänestyksellä toteutettavaksi. Usein esitin jatkokysymyksen liittyen siihen, tiesikö oppilas miksi tätä ehdotusta ei oltu toteutettu. Oppilaat nimesivät seuraavia syitä: luokassa ei mahtunut tekemään kyseistä ehdotusta, ehdotus oli oikeasti tyhmä juttu ja ehdotus ei pärjännyt äänestyksessä.

Alla olevan kuvion (kuvio 8) ryhmäkyselyn väittämä liittyi siihen, kuka suunnittelee toimintaa koulussa. Jos lasten mielipiteitä huomioitaisiin myös oppituntien sisältöihin liittyen, olisi oppilailla luultavasti vahvempi tunne siitä, että he saavat olla mukana suunnittelussa ja he pystyvät vaikuttamaan oppituntien sisältöön. 'Joskus' sai eniten kannatusta (33%) ja 'ei koskaan' ja 'usein' saivat yhtä paljon kannatusta eli 27%. 13 % oppilaista oli sitä mieltä, että lapset ja aikuiset suunnittelevat 'aina' toimintaa yhdessä.



KUVIO 8. Lapset ja aikuiset suunnittelevat toimintaa yhdessä.

Lasten mielipiteiden huomioimisen merkkejä nousee esille aineistostani. Nämä tilanteet ovat kuitenkin enimmäkseen harvinaisia eivätkä liity usein koulun jokapäiväisiin asioihin, vaan enemmän kertaluontoisiin tilanteisiin ja opetussuunnitelman ulkopuolisiin asioihin. Oppilaat muistavat varmasti helpommin tällaiset ainutkertaist kokemukset ja omat ehdotuksensa kuten lelopäivän, joka on toteutettu. Pohdin johtopäätökset luvussa (ks. luku 6.1) sitä, osaavatko oppilaat tunnistaa koulun arjessa heidän mielipiteidensä vaikuttavuuden.

4.1.4 Lapset mukana päätöksentekoprosessissa

Haastatteluissa pyrin saamaan esille asioita, joista lapset itse saavat päättää ja asioita, joista lapset ja aikuiset päättävät yhdessä. Lisäksi kartoitin asioita, joista aikuiset päättävät yksin. Osallisuuden kannalta asiat, joista aikuiset ja lapset yhdessä päättävät, ovat osallisuutta edistäviä, sillä näissä tilanteissa lapset otetaan mukaan päätöksentekoprosessiin. Aktiivinen ja vuorovaikutteinen toiminta päätöksentekoprosessissa edistää lasten osallisuutta.

Haastatteluissa aloitin usein kysymällä mistä asioista lapset saavat itse päättää. Seitsemän oppilasta aloitti kertomalla välitunneista, kuten alla oleva sitaatti osoittaa. Välitunnit koettiin tilanteiksi, joissa oppilaat saavat itse päättää mitä he haluavat tehdä.

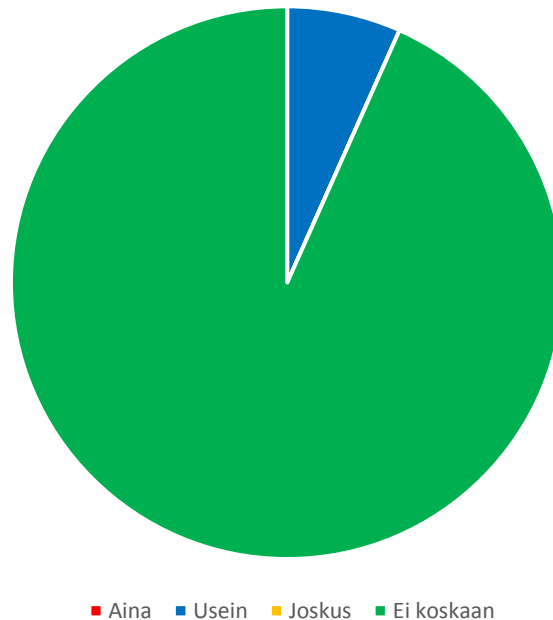
No välkällä ainaki yleensä saa päättää ihan kaikenlaista mitä huvittaa. Se on yks hetki millon saa. (Poika 5)

Haastatteluissa esitin jatkokysymyksiä liittyen siihen saavatko oppilaat itse päättää oppitunneilla jostain asioista. Välitunnit ovat oppilaiden omaa aikaa, joten on täysin normaalia, että siellä he saavat itse päättää mitä tekevät. Viisi oppilasta osasi kuitenkin kertoa myös esimerkin tilanteesta oppitunneilla, jossa oppilaat saavat itse päättää jostain asiasta. Kaksi oppilasta mainitsi heidän valinnanvapautensa matematiikan tehtävissä, kuten alla olevassa sitaatissa poika 5 kertoo.

No ainaski sillan ku tehää matikkaa ja mennää yhelle tietylle aukeamalle nii saa yleensä päättääet mistä tehtävästä alottaa. Joskus saa päättää myös minkä sellase aukeaman ees tekee. (Poika 5)

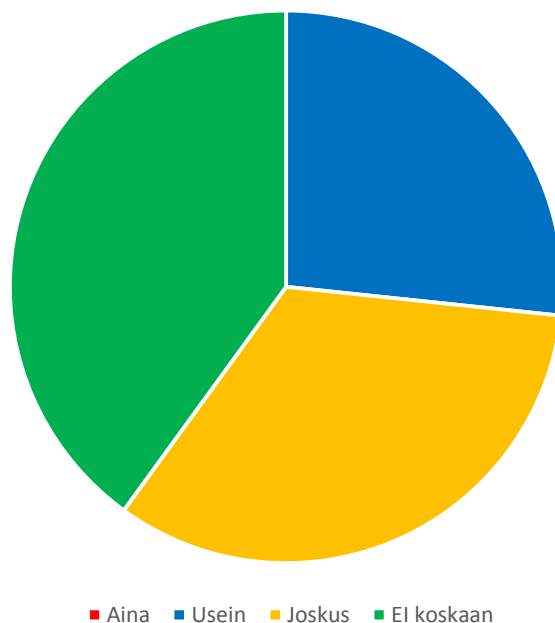
Matematiikan lisäksi oppilaat kokivat, että liikunnassa, musiikissa, käsitöissä ja ympäristötiedossa heillä on ollut tilanteita, joissa he ovat saaneet päättää jotakin. Poika 4 kertoi, että he ovat saaneet päättää musiikissa mitä lauluja haluavat laulaa. Tyttö 4 kertoi, että he ovat saaneet liikunnassa päättää mitä hippaa tai liikuntaleikkiä he haluavat leikkiä. Poika 3 nosti esiin aiemmin jo mainitsemansa ympäristötiedon, jossa he ovat saaneet päättää mitä haluavat oppia. Osa oppilaista oli siis sitä mieltä, että he ovat saaneet päättää itse oppitunneilla joskus joistain sisältöön liittyvistä asioista. Kuten esimerkeistä voi huomata, ovat nämä asiat melko pieniä ja usein jollain tapaa lähtöisin aikuisen päätöksestä. Aikuinen on esimerkiksi päättänyt, että tänään leikitään hippaa ja oppilaat ovat saaneet päättää mitä hippaa he haluavat leikkiä. Esimerkki ympäristötiedosta on kuitenkin selkeästi laajempi, sillä oppilaat ovat saaneet vaikuttaa laajemmin ympäristötiedossa käsiteltäviin asioihin. Kaikkien mielipide on otettu huomioon ja luokka on päättänyt yhdessä asioista, joista haluavat oppia.

Alla oleva kuvio (kuvio 9) liittyy ryhmäkyselyn väittämään ”Voin jättäytyä pois aikuisen ohjaamasta toiminnasta, jos haluan.”. Tämä väittämä liittyy lapsen valtaan päättää siitä, mitä hän koulussa tekee. Kuvioista tulee selvästi esille se, kuinka vahvasti aikuiset päättävät koulussa siitä mitä tehdään. Yhtä oppilasta lukuun ottamatta 14 oppilasta, eli 93 % vastasivat ’ei koskaan’.



KUVIO 9. Voin jättäytyä pois aikuisen ohjaamasta toiminnasta, jos haluan.

Ryhmäkyselyn ”Saan tehdä koulussa mitä haluan” –väittämä kokoaa mielenkiintoisesti yllä purkamiani asioita. Kuten alla olevasta kuvioista (kuvio 10) näkee, kukaan oppilaista ei vastannut ’aina’. Tämä sopii edellisen kuvion tuloksiin, jonka mukaan oppilaat kokevat, etteivät voi jättäytyä pois aikuisen ohjaamasta toiminnasta. Haastatteluista tuli ilmi, että oppilaat kokevat välitunnit selkeiksi ajoiksi, jolloin he saavat tehdä sitä mitä he itse haluavat. Alla oleva kuvio 10 koostaa koulupäivän kokonaisuudessaan, sillä siihen voidaan katsoa kuuluvan niin oppitunnit kuin välitunnitkin. Siitä huolimatta suurimman kannatuksen eli 40 % keräsi vastausvaihtoehto ’ei koskaan’. ’Joskus’ keräsi äänistä 33 % ja ’usein’ keräsi 27 % äänistä.



KUVIO 10. Saan tehdä koulussa mitä haluan.

Haastatteluissa olin kiinnostunut myös siitä mitä lapset ajattelevat siitä, mistä asioista koulun aikuiset päättävät keskenään. Yhdeksän oppilasta osasi vastata tähän kysymykseen ja vain yksi vastasi, ettei tiedä mistä aikuiset päättävät. Muut haastateltavat olivat melko yksimielisiä siitä mistä asioista aikuiset päättävät koulussa. Alla olevat sitaattit ovat esimerkkejä siitä, mistä aikuiset lasten mielestä päättävät koulussa.

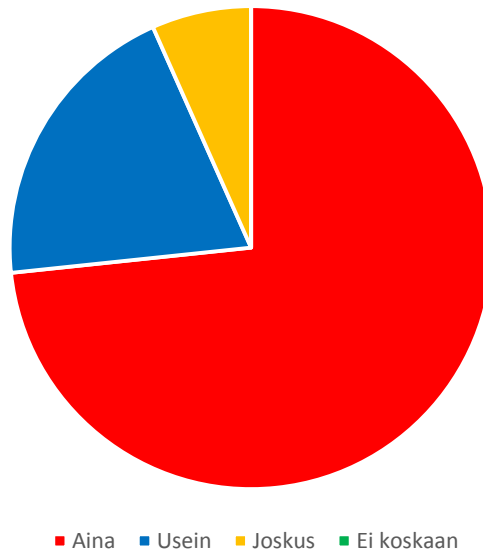
Ainakin mä luu... Ainakin ne päättää mitä me tehdään minäkin päivänä, mitä ainetta, mitä tulee läksyksi. Ja sitte että mitä osia niistä aineista tehää millonki. Esimerkiks niistä ne päättää yleensä. (Poika 5)

Noo esim. siitä että mitä on ruokana tai että mitä tehdään nytte huomina tai tää päivä. (Tyttö 4)

No ainaski et mikä on seuraava oppiaine ja sitte päättää mihin mennää seuraavaks. Vaikka lapsi ei haluais liikuntatunnille niin silti mukaan. (Tyttö 5)

Oppilaiden mielestä aikuiset päättävät päivien kulusta, siitä mitä oppiainetta on seuraavaksi, läksyistä ja jopa ruuasta. Alla olevan kuvion (kuvio 11) tulokset tukevat haastatteluiden vastauksia. 73% oppilaista oli sitä mieltä, että aikuiset päättävät 'aina', mitä koulussa tehdään. Kukaan oppilaista ei vastannut kyseiseen väitteeseen 'ei koskaan', kun taas 20% oppilaista vastasi 'usein' eli kokivat että aikuiset päättävät usein siitä, mitä koulussa tehdään. 7% oppilaista eli yksi oppilas oli sitä mieltä, että aikuiset päättävät 'joskus' koulupäivien sisällöistä.

Aikuiset päättävät, mitä koulussa tehdään.

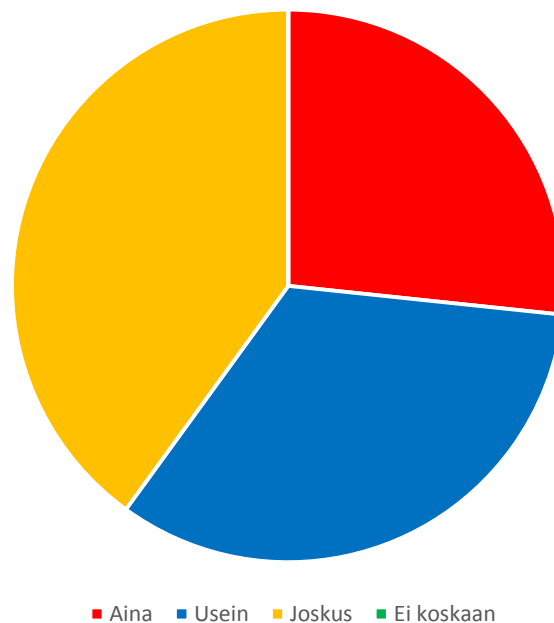


KUVIO 11. Aikuiset päättävät, mitä koulussa tehdään.

Haastatteluissa olin kiinnostunut myös niistä asioista, joista aikuiset ja lapset päättävät yhdessä. Osa oppilaista kertoi, että he päättävät opettajan kanssa yhdessä oppitunneilla esimerkiksi siitä, mikä tehtävä tehdään ensin. Lasten sanavalinnat kuitenkin viittaavat siihen, että opettaja on kysynyt lapsilta ja lapset ovat saaneet päättää. Varsinaisesti yhteistä päätöksentekoprosessia ei näissä tilanteissa ole ollut. Aikuinen on kuitenkin antanut lapsille valtaa tehdä päätös itse. Alla oleva sitaatti on esimerkki tällaisesta tilanteesta.

Hmm. Joskus se kysyy semmosista yksistä joistain matikan tehtävistä että kumpi tehdään ensin. (Tyttö 3)

Kaksi haastateltavaa poikaa viittasi siihen, että oppilaat ja aikuiset päättävät yhdessä siitä, miten koulussa käyttäydytään. Toinen heistä kertoi, että he ovat tehneet luokan säännöt yhdessä opettajan kanssa. Toinen poika taas kertoi, että he päättävät yhdessä siitä saako toista lyödä. Jälkimmäinen haasteltava kertoi kuitenkin, että opettaja on tehnyt heidän luokkansa säännöt. Alla oleva kuvio (kuvio 12) liittyy luokan sääntöihin. Vaikka vain yksi haastateltava nimesi luokan säännöt sellaiseksi asiaksi, josta aikuiset ja lapset päättävät yhdessä, sai 'aina' väittämään "Lapset ja aikuiset päättävät luokan säännöistä yhdessä" 27% kannatuksen. Suurimman kannatuksen eli 40% sai 'joskus', kun taas 'usein' keräsi 33% kannatuksen oppilailta. Kukaan oppilaista ei vastannut 'ei koskaan'.



KUVIO 12. Lapset ja aikuiset päättävät luokan säännöistä yhdessä.

Aikuiset päättävät varmasti peruskoulujen yleisistä säännöistä. Koulun rehtori ja opettajat laativat koululle yleiset säännöt. Sen lisäksi on hyvin perinteistä, että opettaja ja hänen luokkansa oppilaat laativat luokan säännöt yhdessä. Oppilaiden voi olla vaikea ymmärtää eroa oman luokan sääntöjen ja koulun yleisten sääntöjen välillä.

Aiempien kategorioiden kohdalla oppilaat kertoivat, kuinka he ovat olleet mukana välituntikioskin nimen äänestämässä, välituntivälineiden ehdottamisessa ja palkintotapahtuman äänestämässä kymmenen helmen ansiosta. Yksi oppilas nosti kymmenen helmeä - esimerkin esille, kun teemana haastattelussa oli yhdessä päättäminen aikuisten kanssa. Mielenkiitoinen huomio edellä mainitsemistani tilanteista, joissa oppilaat ovat olleet mukana päätöksenteossa, on se, että lähes aina ratkaisu on tehty äänestämällä. Voidaanko äänestys katsoa aktiiviseksi toiminnaksi aikuisen ja lasten välillä? Aineistostani ei myöskään suoranaisesti tullut ilmi, olivatko nämä äänestykset olleet yhteisiä, aikuisten ja oppilaiden molempien vai ovatko vain oppilaat osallistuneet äänestämiseen. Jos äänestyksen ovat lasten keskinäisiä, on aikuinen jakanut lapsille omaa valtaansa tehdä päätöksiä. Äänestyksessä opettaja jakaa valtansa päätöksentekoon koko luokalle. Haastatteluiden perusteella opetussuunnitelmaan liittyvässä päätöksenteossa yhteisen päätöksenteon kriteerit täyttyvät parhaiten ympäristötiedosta kerrotussa esimerkissä. Oppilaat ovat kertoneet mielipiteitään opettajalle siitä, mitä he haluaisivat oppia ja opettaja on näiden perusteella koostanut

oppisisällön ympäristötiedon jaksolle. Tässä esimerkissä kukaan ei maininnut äänestämisestä vaan oppilaat kertoivat, että opettaja on kysynyt heiltä mitä he haluavat oppia ja he ovat ehdottaneet, kuten alla oleva sitaatti osoittaa.

Joo. Ope laitto kaikki siihe ja sitte ne kaikki käydää läpi lopuks. (Poika 5)

Yllä olevan sitaatin pohjalta voisi tulkita, että tilanteessa ei ole ollut aktiivista keskustelua, mutta opettaja on jakanut valtaansa päättää oppisisällöistä koko luokalle.

Lapset päättävät	Lapset ja aikuiset päättävät yhdessä	Aikuiset päättävät
Välituntien sisältö ja seura	Luokan säännöt	Päivän aikataulu ja sisältö
Tehtävän valinta	Oppituntien sisältö	Oppituntien sisältö
Laulun tai liikuntaleikin päättäminen	Tehtävien tekeminen (järjestys, valinta)	Muutokset normaalissa päiväaikataulussa
Opittavat asiat ympäristötiedossa	Opittavat asiat ympäristötiedossa	Ruokalista
Palkintotapahtuma/toiminta	Palkintotapahtuma/ toiminta	Koulun säännöt

TAULUKKO 1. Lasten ajatuksia päätöksenteosta

Yllä oleva taulukko kokoa päätöksenteko- kategorian. Kuten taulukosta näkee, sarakeissa on osittain myös samoja asioita. Haastateltavien vastaukset erosivat jonkin verran toisistaan ja kaksi oppilasta saattoi mainita saman asian eri sarakkeen alle, kuten palkintotapahtumasta päättämisen. Osa lapsista koki tämän helmien keräämisestä seuranneen palkinnon niin, että oppilaat saavat päättää sen keskenään. Osa oppilaista taas koki tämän luokan yhteiseksi päätöksenteoksi, johon osallistui myös opettaja. Kuten jo aiemmin nostin esiin, keskimmäisen sarakkeen eli ”lapset ja aikuiset päättävät yhdessä”, asiat ovat tulkinnanvaraisia. Osa oppilaista kokivat ne yhteiseksi päätöksenteoksi ja osa taas oppilaiden omiksi. Aineistostani ei selvinnyt täysin sitä, minkä verran luokan aikuiset olivat näissä tilanteissa aktiivisia, kun päätöstä tehtiin vai antoiko hän oppilaille vaihtoehtoja ja avusti oppilaita keskenään tekemään päätöksen.

4.2 Kasvattajien kiinnostus edistävänä ja vahvat perinteet rajoittavana tekijänä lasten osallisuudessa

Tämän luvun alussa olen nostanut esiin osallisuuden neljään eri kategoriaan liittyviä piirteitä. Seuraavaksi tarkastelen osallisuutta rajoittavia ja edistäviä tekijöitä, joita nousee esille aineistostani. Aikuisten aktiivisuus ja kiinnostus osallisuuden toteutumisesta ovat selkeästi osallisuutta edistäviä tekijöitä. Aktiivisuus näkyy siinä, että aikuiset kysyvät lapsilta asioista, kuuntelevat kun lapsilla on asiaa, kysyvät lasten mielipiteitä ja ottavat niitä huomioon. Näitä kaikkia piirteitä löytyy aineistostani, sillä oppilaat kokevat, että aikuiset kuuntelevat ja kyselevät heiltä asioista.

Osallisuutta edistäviksi tekijöiksi nousivat myös työskentelytavat, jotka antavat oppilaalle mahdollisuuden vaikuttaa omaan työskentelyyn. Aineistostani kävi ilmi, että oppilaat kokivat valinnanvapauden tehtävissä keinoksi vaikuttaa ja päättää. Alla oleva sitaatti on esimerkki tällaisesta tilanteesta, jossa oppilaalle on annettu mahdollisuus päättää tehtävistä ja oppilas kokee, että hänellä on päätäntävaltaa.

No joskus jos mä oon tehny kaikki tehtävät niin mä saan päättää mitä taituritehtäviä mä teen. (Poika 2)

Haastatteluissa nousi useaan otteeseen esille luokan helmien kerääminen ja niiden onnistuneesta keräämisestä seuraava palkinto. Tällaiset erikoistapahtumat ja palkinnot voidaan nähdä myös osallisuutta edistäviksi, sillä oppilaat kokivat vahvasti, että näitä tapahtumia koskevissa keskusteluissa he saivat vaikuttaa ja päättää. Äänestäminen, vaikuttamisen keinona, nousi aineistostani esiin myös useaan otteeseen. Usein äänestettävät asiat liittyivät kouluyhteisöön. Kouluyhteisöä koskevia asioita ajaa eteenpäin oppilaskunta. Oppilaskunnan toiminta nousi tutkimuksessani esille siis osallisuutta edistävänä asiana, sillä oppilaskunnan ajamat asiat esiintyivät oppilaille äänestämisenä koulun asioista. Vaikka vain yksi oppilas mainitsi sanoilla oppilaskunnan, viittasi usea oppilas vastauksissaan oppilaskunnan järjestämiin äänestyksiin. Välitunnit lisäävät oppilaiden kokemaa osallisuutta koulupäivän aikana, sillä siellä he saavat itse päättää mitä haluavat tehdä. Oppilaan oma valinnanvapaus valita mitä välitunnilla tekee tai minkä tehtävän tekee lisää yksittäisen oppilaan päätäntävaltaa. Yhteistä päätöksentekoa lisäsi selvästi eniten luokan yhteiset äänestykset, jotka aktivoivat luokan kaikkia oppilaita ja opettajaa.

Aineistostani heijastuu suomalaisissa peruskouluissa vallitseva opettajalähtöisyys, erityisesti päätöksenteon tasolla. Opettajat päättävät, mitä oppitunneilla tehdään ja koulupäivän rakenteesta. Oppilaat kokevat, että heidän tulee osallistua aikuisten ohjaamaan toimintaan eikä heillä ole mahdollisuutta jättäytyä siitä pois halutessaan. Tästä syystä vahva opettajalähtöisyys voidaan katsoa

osallisuutta rajoittavaksi tekijäksi. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ohjaavat opettajien toimintaa niin toiminnan kuin oppisisältöjen muodossa. Jossain määrin voidaan siis ajatella, että tiukka opetussuunnitelman oppisisältöjen noudattaminen voi olla osallisuutta rajoittava tekijä. Aineistoni perusteella oppilaat kokevat mahdollisuuden vaikuttaa opiskeltaviin asioihin merkittäväksi. Suuret luokkakoot voivat olla myös osallisuutta rajoittava tekijä. Kuten aiemmin toin esille, äänestämisen on hyvin yleinen tapa toimia ja ratkaista asioita koulussa. Tähän yksi syy on suuret luokkakoot. Kun asiasta on päättämässä suuri joukko oppilaita, on äänestämisen nopea ja helppo tapa saada huomioitua kaikkien mielipide ja saada selville demokraattisesti eniten kannatusta saanut näkökanta. Toisaalta, jos joku oppilas on lähes aina eri linjoilla kuin valtaosa luokasta, voi hän kokea äänensä jäävän huomioimatta, sillä hän häviää kerta toisensa perään äänestyksissä. Jos luokkakoko olisi pienempi, voitaisiinko asioita ratkaista useammin keskustelemalla, niin, että jokainen saisi perustella oman kantansa ja tätä kautta hieman eriävätkin mielipiteet voisivat saada useamman kannattajan? Edellä esittämästäni syystä äänestys voidaan nähdä myös osallisuutta rajoittavana tekijänä.

Olen kerännyt alla olevaan taulukkoon aineistostani esiin nousseita osallisuutta edistäviä ja rajoittavia tekijöitä, jotka olen esitellyt ja avannut tässä luvussa. Osallisuutta edistäviä tekijöitä aineistostani löytyi seitsemän ja rajoittavia tekijöitä neljä.

Osallisuutta edistävät tekijät	Osallisuutta rajoittavat tekijät
Aktiiviset aikuiset	Vahva opettajalähtöisyys
Kiinnostus osallisuutta kohtaan (kuunteleminen ja mielipiteiden kysyminen sekä huomioiminen)	Tiukka opetussuunnitelman oppisisältöjen noudattaminen
Työskentelytavat jotka jättävät oppilaalle valinnanvapautta	Suuret luokkakoot
Erikoistapahtumat (palkinnot tai ainutkertaiset tilaisuudet)	Äänestämisen
Äänestämisen	
Oppilaskunta	
Välitunnit	

TAULUKKO 2. Osallisuutta edistävät ja rajoittavat tekijät

4.3 Osallisuuden toteutuminen lasten arvioimana

Oppilaat arvioivat ja kuvasivat osallisuutensa toteutumista haastatteluissa esimerkkien avulla. Kaikki oppilaat kokivat, että he saavat kertoa asioistaan koulun aikuisille ja heitä kuunnellaan ainakin jostain tilanteissa. Kaikki haastateltavat kokivat myös saavansa puheenvuoroja koulussa. Kukaan ryhmäkyselyyn vastanneista ei vastannut ei koskaan- vastausvaihtoehtoa väitteeseen ”Koulun aikuiset kuuntelevat, kun minulla on asiaa.” (ks. kuvio 4) ja yli puolet vastaajista oli sitä mieltä, että aikuiset kuuntelevat ’aina’ kun on asiaa. Aineistoni perusteella lapsilla on tunne kuulluksi tulemisesta.

Haastateltavista oppilaista suurin osa koki, että aikuiset kysyvät heiltä asioista edes joskus. Melkein kaikki oppilaat kokivat myös, että heidän mielipidettään on kysytty aikuisen taholta. Haastatteluissa nousi esille viisi oppiainetta, joissa oppilaiden mielipidettä on kysytty liittyen oppituntien sisältöön. Nämä olivat ympäristötieto, musiikki, liikunta, käsityö ja matematiikka. Aineistoni perusteella oppilailta kysytään mielipidettä koulussa.

Mielipiteiden huomioiminen tarkoittaa osallisuuden näkökulmasta sitä, että opettaja ottaa kaikkien mielipiteen huomioon. Tämä ei tarkoita sitä, että opettaja suostuu kaikkiin oppilaiden ehdottamiin asioihin. Sen sijaan jokaisen mielipide otetaan huomioon ja lopulta perustellaan se, miksi jokin näkemys toteutui ja jokin toinen näkemys ei toteutunut. Aineistoni perusteella oppilaat kokevat, että heidän mielipiteitään huomioidaan. Jokainen heistä kertoi esimerkin oppilaiden ehdottomasta asiasta, joka on toteutunut. Usea haastateltava nosti esiin äänestämisen, jonka kautta oppilaat kokivat, että heidän mielipiteensä otetaan huomioon. Nämä tilanteet liittyivät kuitenkin enimmäkseen harvinaisiin tilaisuuksiin ja eivät usein liittyneet koulun jokapäiväisiin asioihin. Oppilaiden haastatteluissa esille nostamat asiat liittyivät opetussuunnitelman ulkopuolisiin asioihin, kuten lelopäivä tai välituntikioskin nimi. Kuitenkin ryhmäkyselyn väittämään ”Lasten toiveita/ehdotuksia toteutetaan koulussa” (ks. kuvio 7) ’usein’ oli yleisin vastaus. Tämä kertoo, siitä, että joitakin oppilaiden ehdotuksia toteutetaan, mutta oppilaat eivät välttämättä koe merkitykselliseksi sitä, koskeeko asia jotain ainutkertaista tapahtumaa vai liittyykö se arkipäiväisiin asioihin koulussa. Haastatteluista kävi kuitenkin ilmi, että tutkimusluokkani opettaja on pyytänyt oppilaita ehdottamaan ympäristötiedossa mitä he haluaisivat oppia. Oppilaiden mielipide on kysytty ja huomioitu opetussuunnitelmaan liittyvässä asiassa. Ympäristötieto ei ollut ainut oppiaine, jossa oppilaiden mielipidettä kysyttiin ja toteutettiin, sillä oppilaat kertoivat esimerkkejä myös musiikista, matematiikasta, liikunnasta ja käsitöistä. Vaikka kaikki oppilaat eivät haastattelussa osanneetkaan yhdistää mielipiteiden huomioon ottamiseen samoja asioita kuin ilmaisemisen tukeminen-kategoriassa, käy oppilaiden omista sanoista ilmi, että heiltä on kysytty ehdotuksia ja niitä on myös

toteutettu. Tutkimukseeni osallistuneilla oppilailla on syntynyt tunne vaikuttamisen mahdollisuudesta.

Yhteisen päätöksentekoprosessin piirteitä ilmenee aineistossani selkeästi vähemmän. Välitunnit ovat selkeä ajankohta, jolloin oppilaat saavat itse päättää mitä tekevät. Oppilaat ovat saaneet osallistua päätöksentekoprosessiin, kun kyseessä on ollut esimerkiksi palkintotoiminnan päättäminen kymmenestä helmestä tai koulussa on äänestetty välituntikioskin nimeä. Oppilaat ovat saaneet olla osana päätöksentekoprosessia opetussuunnitelman ulkopuolisissa asioissa. Oppilaiden vastauksista heijastuu vahvasti se, että heidän mielestään aikuiset päättävät mitä koulussa tehdään ja oppilailla ei ole selkeää mahdollisuutta jättäytyä aikuisen ohjaamasta toiminnasta pois (ks. kuvio 9). Oppilaat kertoivat haastatteluissa, että he päättävät aikuisten kanssa joskus yhdessä esimerkiksi siitä, kumpi matematiikan tehtävä tehdään ensin tai mikä aapisen laulu lauletaan. Jos ajatellaan koulun arkea, on edellä esille tuomani asiat hyvin pieniä yksittäisiä asioita. Lisäksi on syytä pohtia ovatko nämä tilanteet sisältäneet oikeasti yhteistä päätöksentekoa? Matematiikan esimerkissä opettaja on antanut oppilaille kaksi tehtävää ja antanut oppilaille mahdollisuuden valita kumman ensiksi tekee. Käytännössä opettaja on päättänyt etukäteen tehtävät ja antaa oppilaille mahdollisuuden valita missä järjestyksessä ne tekevät. Opettaja jakaa valtaansa päättää tehtävistä oppilaille, mutta on jo etukäteen käyttänyt valtaa päättämällä tehtävät. On huomioitavaa, että oppilaat kokevat tällaisen toiminnan yhteiseksi päätöksenteoksi. Luvussa 4.1.4 nostin esille ympäristötiedon esimerkin yhteisen päätöksentekoprosessin näkökulmasta. Aineistoni perusteella oppilaat kertovat esimerkkejä yhteisistä päätöksentekoprosesseista, mutta ne nousevat yksittäisistä oppiaineista ja yksittäisistä tilanteista, jotka liittyvät usein opetussuunnitelman ulkopuolisiin asioihin. Oppilaiden arviot osallisuuden toteutumisesta päätöksentekoprosesseissa voidaan katsoa toteutuvan joskus, ei kuitenkaan vielä koulun arjessa ja jokapäiväisissä tilanteissa.

Kouluyhteisön yhteiset äänestykset esimerkiksi välituntikioskin nimestä ovat sellaisia tapahtumia, joissa valtaa on annettu oppilaille. Oppilaskunnan toiminta on selkeä osallisuutta lisäävä tekijä kouluissa. Tällaiset äänestykset, jotka koskevat välituntikioskin nimeä, ovat luultavimmin oppilaskunnan järjestämiä ja oppilaskunta tekee asiasta lopullisen päätöksen. Tällaisissa tapauksissa valta ja vastuu on annettu aikuisilta oppilaskunnalle eli oppilaille. Oletan, että kukaan haastateltavistani ei ollut mukana oppilaskunnan toiminnassa, sillä kukaan heistä ei maininnut siitä. Varsinaista vallan ja vastuun jakamista tapahtuu oppilaiden arvioimana pieninä ainutkertaisina tapahtumina, kuten kioskin nimen äänestämisenä.

Luokkatasolla oppilailla on kokemuksia osallisuudesta ja vaikuttamisesta. Oppilaita kuunnellaan luokassa, he saavat puheenvuoroja ja jokaisen mielipidettä on kysytty oppitunneilla. Opettajan kanssa on keskusteltu eri aiheista, kuten palkintotapahtumasta ja oppituntien sisällöistä.

Kouluyhteisön tasolla oppilaat ovat osallistuneet päätöksentekoprosessiin, kun on mietitty välitunnille hankittavia välineitä tai välituntikioskin nimeä. Oppilaslähtöistä toiminnan suunnittelua oppitunneilla nousee esille aineistostani jonkin verran joissain oppiaineissa. Vallan ja vastuun jakautumista päätöksentekoprosessissa oppilaille toteutuu aineistoni perusteella vähemmän oppisisältöjen osalta. Oppilaat osallistuvat äänestyksiin, jolloin he tuovat omat mielipiteensä ja näkemyksensä esille.

Lapset kokevat äänestämisen hyvin vahvaksi tavaksi vaikuttaa. Äänestäminen nousi lasten haastatteluissa esimerkiksi useammassa tilanteessa. Selkä osa-alue, mihin lapset kokivat voivansa vaikuttaa, oli luokan palkintotapahtuma helmien onnistuneesta keräämisestä. Oppilaat kokivat myös, että he pystyvät vaikuttamaan välituntien sisältöön eli siihen, mitä tekevät välitunneilla. Oppilaat olivat saaneet vaikuttaa myös välituntikioskin nimeen ja välitunnille hankittaviin tarvikkeisiin. Opetussuunnitelmaan liittyvissä asioissa oppilaat saivat joskus vaikuttaa tietyissä oppiaineissa. Ympäristötieto nostettiin haastatteluissa esiin oppiaineena, jossa oppilaat ovat saaneet vaikuttaa siihen mitä opiskellaan. Lisäksi musiikissa, liikunnassa, matematiikassa ja käsitöissä oppilaat kokivat, että he saavat vaikuttaa pieniin oppisisällöllisiin asioihin, kuten siihen mitä hippaa liikunnassa leikitään.

Välitunnit ovat paikka ja sellaista aikaa, jonka aikana lapset saavat itse päättää mitä he haluavat tehdä. Lapset kokevat selkeästi osallisuuden piirteitä välitunteihin liittyen, sillä he saavat päättää siellä mitä tekevät ja saavat osallistua päätöksentekoon koskien välituntialuetta tai välineistöä. Puolet haastateltavista mainitsivat esimerkin omasta päätösvallostaan myös oppitunneilla. Nämä asiat olivat pieniä ja liittyivät esimerkiksi matematiikan tehtäviin. Oppilas saa päättää itse kumman tehtävän tai aukeaman laskee ensin. Oppilaiden oma päätösvalta keskittyi selkeästi välitunteihin ja niiden sisältöön.

5 TULOSTEN TARKASTELU

Tässä luvussa pohdin tutkimukseni tuloksia ja peilaan niitä teoreettiseen viitekehykseeni ja muuhun tieteelliseen kirjallisuuteen. Otan tulosteni tueksi myös uutta kirjallisuutta, jota peilaan tutkimukseni tuloksiin.

Osallisuuden kokemukseen liittyy hyvin vahvasti osallisuuden kokijan ääni. Sen vuoksi kokijan äänen huomioiminen osallisuuden kokemusten tarkastelussa on hyvin merkittävää. Peruskoulussa tämä tarkoittaa sitä, että ympäröivä yhteisö, oppilaat ja opettajat, mutta myös yhteiskunta, ovat avain roolissa mahdollistaakseen osallisuuden. (Pajulammi 2014, 113.) Pajulammen (2014) nostamasta ajatuksesta johtuen haastattelin oppilaita henkilökohtaisesti ja toin osallisuuden kokijan äänen esiin. Peruskoulussa yhteisö, eli koulu, vaikuttaa kuitenkin erittäin vahvasti oppilaan kokemaan osallisuuteen ja sen määrään. Kuten haastatteluista käy ilmi, oppilaiden kokemukset erosivat jonkin verran toisistaan. Mitään radikaaleja eroja ei löytynyt, mutta esimerkiksi oppilaiden kokemukset päätöksenteosta erosivat hieman. Aineistostani nousee selvästi esille opettajan toiminnan tärkeys oppilaiden aktivoijana, kuten Pajulammi (2014) myös korostaa. Opettajan tulee kysyä lapsilta asioista, kuunnella heitä, pyrkiä saamaan oppilaiden mielipiteet kuuluviin ja ottaa oppilaita mukaan päätöksentekoon. Tämän tutkimuksen tutkimusluokassa aikuisten muodostama tiimi (opettajat ja koulunkäynninavustajat) olivat selkeästi rutinoituneet oppilaiden kuuntelemiseen, sillä se nousi vahvasti aineistostani esiin.

Välijärvi (2011) nostaa osallisuuden toteutumisen haasteeksi suomalaisissa peruskouluissa vallitsevien vanhojen ja vahvojen perinteiden rikkomisen. Tämä tarkoittaa opettajalähtöisyydestä siirtymistä oppilaslähtöisyyteen. Yhteiskunta on vuosien aikana muuttunut sallivammaksi omien mielipiteiden esille tuomisen suhteen, mutta kouluinstituutio on pysynyt muuhun yhteiskuntaan verrattuna pitkään muuttumattomana. (Välijärvi 2011, 27–28.) Edellä mainittu opettajalähtöisyys näkyy tutkimukseni tuloksissa, erityisesti päätöksenteko- kategoriassa (ks. luku 4.1.4). Kuvio 9 eli väittämä ”Voin jättäytyä pois aikuisen ohjaamasta toiminnasta, jos haluan.” heijastaa juuri opettajalähtöisyyden näkymistä peruskouluissamme. Oppilaat kokevat, että heillä ei ole mahdollisuutta jättäytyä aikuisten ohjaamasta toiminnasta pois.

Kouluille asetetaan yhteiskunnassamme paineita tasa-arvon tuottajina, kansalaisuuteen kasvamisena ja syrjäytymisen ehkäisevänä toimijana. Koulu nähdään luontevana paikkana harjoittaa nuorten yhteiskunnallisia taitoja kuten vaikuttamista. Koulu instituutiona pystyy rakentamaan osallisuutta ottamalla nuoret mukaan päätöksentekoprosesseihin ja rakentamalla kouluun vahvaa yhteisöllisyyden ja kuulumisen tunnetta. Kaikille nuorille ei kuitenkaan synny koulussa tunnetta vaikuttamisen ja osallisuuden kokemuksista. (Kiilakoski 2012, 33, 19–20.) Tämä Kiilakosken (2012) huomio näkyy myös oman tutkimuksen tuloksissa. Haastatteluissa oppilaiden kokemukset poikkesivat toisistaan jonkin verran. Vaikka useimmissa kategorioissa valtaosa oppilaista oli samoilla linjoilla, löytyi myös poikkeavia vastauksia. Nämä usein ilmenivät sillä tavalla, että oppilas ei osannut nimetä esimerkkiä mm. siitä, koska hänen mielipidettään kysytään. Tällaisessa tilanteessa voidaan todeta, että tälle oppilaalle ei ole syntynyt yhtä vahvaa osallisuuden ja vaikuttamisen tunnetta kuin toiselle oppilaalle.

Tutkimuksen tulosten perusteella oppilaat kokevat, että heidän mielipiteensä huomioidaan asioissa, jotka ovat luonteeltaan ainutkertaisia ja opetussuunnitelmaan liittymättömiä. Tämä näkyy erityisesti lasten mielipiteiden huomioiminen- kategoriassa (ks. luku 4.1.3) Muutama oppilas nosti esille, että on myös tilanteita, joissa heidän mieliteensä vaikuttaa liittyen oppiaineiden sisältöihin. Tällaisia tilanteita oli oppilaiden sanojen mukaan kuitenkin harvoin. Kiilakoski (2012) on samoilla linjoilla tutkimuksen tulosten kanssa. Oppilaiden vaikuttamismahdollisuudet kohdistuvat usein opetussuunnitelman ulkopuolisiin tapahtumiin. Oppilaskuntatoiminta ei myöskään ole riittävää lisäämään osallisuutta kouluissa tarpeeksi. (Kiilakoski 2012, 19–20.)

Lairion (2009) mukaan koulu on merkittävässä roolissa lasten yhteiskunnallisten taitojen, kuten keskustelu- ja väittelytaitojen, kehittämisessä. Lairio (2009) nostaa esiin myös sen, että tutkimusten mukaan oppilaat kokevat vaikuttamismahdollisuutensa vähäisiksi koulussa. Oppilaiden into oppia ja halu vaikuttaa lähtevät liikkeelle koulun toimintakulttuurista kuten koulun tavoista ja asenteista. Toimivan toimintakulttuurin ansiosta oppilaat eivät jää vain kuuntelijan rooliin, vaan pääsevät osallistumaan koulussa tapahtuvaan päätöksentekoon. (Lairio 2009, 114.) Koulun rooli osallisuuden toteuttajana on korostunut viime aikoina. Tämä näkyy myös rakenteellisina muutoksina peruskouluissamme, esimerkiksi uutena oppilas- ja opiskelijahuoltolakina ja uutena perusopetuksen opetussuunnitelman perusteina (2016). Osallisuuden tuleminen osaksi koulun arkipäivää vaatii vielä aikaa ja muutosta toimintaan. Tutkimuksen perusteella, oppilaat kokevat saavansa vaikuttaa jonkin verran opetussuunnitelman ulkopuolisiin asioihin, mutta tuntien sisältöön tai opittaviin sisältöihin liittyvissä asioissa osallisuus ei toteudu vielä toivotulla tavalla.

Venninen, Leinonen ja Ojala (2010) ovat tutkineet myös Shierin osallisuuden tasojen toteutumista varhaiskasvatuksen puolella. He ovat keränneet aineisonsa aikuisille suunnatun

kyselyn avulla. Heidän tutkimustulostensa perusteella valtaosa heidän tutkimuspäiväkodeista toimi lapsen osallisuuden toteutuksessa Shierin tasojen mukaan kolmannella tasolla eli mielipiteiden huomioimisen tasolla. Heidän aineistossaan esiintyi joitakin tasojen neljä ja viisi piirteitä. (Venninen, Leinonen & Ojala 2010, 58–59.) Vennisen, Leinosen ja Ojalan (2010) tutkimustulokset ovat hyvin samansuuntaiset kuin oman tutkimukseni tulokset. Luokkatasolla osallisuuden voidaan tutkimukseni perusteella katsoa toteutuvan hyvin lasten mielipiteiden huomioimisen tasolle eli kolmannelle tasolle. Joitakin neljännen tason piirteitä myös minun aineistostani nousi esille. Kouluyhteisössä näitä ylimmän tason piirteitä esiintyi vielä selkeämmin.

Euroopan neuvosto on julkaissut raportin vuonna 2011 lasten ja nuorten osallisuudesta Suomessa. Tämän valtakunnallisella tasolla toteutetun tutkimuksen mukaan lasten osallisuus toteutuu pääosin vain muodollisissa rakenteissa Suomen kouluissa, esimerkiksi oppilaskunnissa. (Council of Europe 2011, 7.) Valtakunnallisen tutkimuksen tulokset poikkeavat oman tutkimukseni tuloksista jonkin verran. Tutkimukseni tuloksena voidaan pitää sitä, että oppilaskunnan lisäävät lasten osallisuutta koulussa. Tämä tulos on yhtenäinen edellä esittelemäni valtakunnallisen tutkimuksen kanssa. Tutkimuksestani löytyy osallisuuden toteutumista myös muodollisten rakenteiden lisäksi esimerkiksi luokkatasolla lasten ja aikuisten vuorovaikutuksesta ja toimintatavoista. Kuten jo aiemmin tässä luvussa totesin, ei osallisuus toteudu luokkatasolla vielä toivotulla tavalla oppisisältöjen osalta. Kuitenkaan tutkimukseni perusteella ei voida todeta, ettei osallisuus toteutuisi tällä tasolla ollenkaan.

Osler ja Starkey (1998) esittävät, että opettajat kokevat vallan jakamisen oppilaille pelottavana asiana. Tällainen toiminta voidaan tulkita kouluosallisuutta estäväksi tekijäksi. Toiseksi osallisuutta rajoittavaksi tekijäksi he nostavat tiedotuksen vahvistamisen tarpeen vaikuttamisen mahdollistamisen lisääntyessä. Lisääntyneet vaikutusmahdollisuudet edellyttävät informaatiota siitä, miten lasten kuuluu toimia. (Osler & Starkey 1998, 323–324.) Kiili (2006) nostaa osallisuutta estäväksi tekijäksi vähättelevän ajattelutavan lasten toiveista. Aikuiset olettavat, että lapset haluavat vain herkkua ja ilonpitoa. (Kiili 2006, 142–143.) Edellä esittelemäni osallisuuden estävät tekijät eivät ole suoraan haastateltavien suusta, mutta nämä asiat ovat nähtävissä haastatteluiden ja ryhmäkyselyiden tulosten taustalla. Vallan jakamisen pelottavuus ja väheksyvät käsitykset sekä asenteet lasten haluista kielivät vahvan opettajälähtöisyyden merkityksestä. Aiemmin oppilaille ei ole annettu valtaa ja vastuuta päättää asioista. Opettajista saattaa tuntua pelottavalta jakaa omaa vastuutaan ja kokeilla uusia asioita luokahuoneessa ilman, että on itse tehnyt päätökset.

6 POHDINTA

Tässä luvussa pohdin tutkimukseni johtopäätöksiä, luotettavuutta ja eettisyyttä. Johtopäätöksissä pohdin osallisuutta suomalaisessa peruskoulussa ja sitä, mitä hyötyä tutkimukseni tuloksista on ja kenelle tutkimukseni on hyödyllinen. Luvussa 6.2 tuon avoimesti esille tutkimukseni luotettavuuteen liittyviä teemoja ja luvussa 6.3 pohdin tutkimukseni eettisyyteen liittyviä kysymyksiä.

6.1 Johtopäätökset

Halusin tutkia tutkimuksessani lasten osallisuuden toteutumista alkuopetuksessa lasten näkökulmasta. Tutkimukseni tulosten perusteella osallisuuden kokemuksia esiintyy oppilailla, mutta nämä ovat henkilökohtaisia ja oppilaskohtaisia kokemuksia. Osallisuuden tutkimisen vaikeutena koin osallisuus- käsitteen haasteellisuuden. Alkuopetusikäiset lapset eivät välttämättä ymmärrä täysin, mitä osallisuus ja vaikuttaminen käsitteinä tarkoittavat. Tästä syystä tutkimusluokkani opettaja oli valmistellut oppilaita jo hieman kertomalla, mitä osallisuus tarkoittaa ja minä kerroin vielä lyhyesti jokaisen haastattelun alkuun saman asian. Jälkikäteen pohdin sitä, saattaako eriävät vastaukset johtua myös siitä, että oppilaat ovat ymmärtäneet osallisuuden ja vaikuttamisen eri tavoin. Melko harva haastateltava vastasi kysymyksiini ”en tiedä”- vastauksilla, joten jollain tasolla oppilaat varmasti ymmärsivät, mistä osallisuudessa on kyse.

Pohdin tutkimukseni aikana paljon myös sitä, osaavatko oppilaat tiedostaa osallisuuttansa? Oman kokemukseni perusteella opettajat kuuntelevat oppilaiden keskusteluja heidän huomaamattaan ja poimivat niistä toiveita tai ajatuksia omaan opetukseensa. Harvoin opettaja sanoittaa tätä toimintaa oppilaille kertomalla kuullensa oppilaiden toivovan jotain. Opettaja toteuttaa asian käytännössä ja tiedostaa sen, että on kuunnellut oppilaiden toiveita ja mielipiteitä. Osallisuuden sanoittaminen koulun arjessa on haastavaa. Jotta oppilaat olisivat tietoisia heidän vaikuttamisen mahdollisuuksista ja määrästä, tulisi opettajan sanoittaa aina tällainen edellä mainitsemani toiminta.

Tutkimukseni perusteella oppilaat kokivat pienetkin oppisisältöön liittyvät vaikuttamisen mahdollisuudet merkittäviksi. Kokisivatko oppilaat vielä vahvempaa osallisuutta, jos heillä olisi

jossain määrin mahdollisuus vaikuttaa jokaisessa oppiaineessa sisältöihin, kuten ympäristötiedossa? Uskon että oppilaiden tunne osallisuudesta vahvistuisi, mutta myös motivaatio ja innostus opittavaa asiaa kohtaan, sillä oppilaat olisivat saaneet olla osana päätöksentekoprosessia.

Tutkimukseni tuloksista selviää, että oppilaat kokevat opettajan päättävän siitä, mitä oppitunneilla opiskellaan. Tutkimukseni perusteella on muutamia poikkeuksia, joissa oppilaat saavat päättää pieniä oppisisältöön liittyviä asioita tai jopa vaikuttaa jakson oppisisältöön (ympäristötieto). Nämä tilanteet ovat kuitenkin yksittäisiä ja liittyvät pieniin asioihin, kuten tehtävän valitsemiseen. Tämä kielii siitä kuinka opetussuunnitelmaan sidottuja opettajat ovat. Opetussuunnitelma asettaa selkeät raamit opettajille, joten on ymmärrettävää, ettei opettajat voi aina kysyä mitä lapset haluaisivat tehdä.

Ensimmäisen luokan oppilaat ovat vielä nuoria ja päätöksenteon siirtämisessä oppilaille on hyvä lähteä liikkeelle pienistä asioista ja pikkuhiljaa kasvattaa päätettävien asioiden merkitystä ja suuruutta. Shier (2001) korostaa, että aikuinen kantaa aina päätöksenteon tuoman vastuun, mutta pystyy jakamaan omaa valtaansa päättää asioista lasten kanssa (Shier 2001, 113). Tapaustutkimukseni tutkimusluokassa oppilaat olivat kokeneet tilanteita, joissa olivat saaneet päättää oppisisällöistä. Oppilaiden osallistaminen päätöksen tekoon kannattaa aloittaa pikkuhiljaa, jotta lapset oppivat vastuun kantamista. Aikuisten olisi pyrittävä kuitenkin pikkuhiljaa päästämään vallastaan irti ja antamaan osan vastuusta oppilaille. Askel kerrallaan kohti osallisuutta.

Tulevana luokanopettajana koen, että hyödyn tutkimukseni tuloksista todella paljon. Ymmärrän tutkimukseni tekemisen jälkeen osallisuuden luonnetta ja sen moninaisia piirteitä. Ymmärrän, että osallisuus lähtee liikkeelle pienistä teoista ja nämä teot pitää saada osaksi luokan arkea. Jokainen luokanopettaja hyötyy tutkimuksestani ja sen tuloksista, sillä sen avulla he pystyvät peilaamaan omaa toimintaansa ja miettimään millä tasolla osallisuus toteutuu heidän opetuksessaan. Valtakunnan tasolla opetussuunnitelman laatijoiden on myös hyödyllistä olla tietoisia siitä, miten osallisuus toteutuu koulujen arjessa. Osallisuuden kirjaaminen osaksi opetussuunnitelmaa on iso muutos ja tulee varmasti edistämään osallisuuden lisääntymistä.

Osallisuuden toteutumiseen kaikkien oppilaiden osalta ei riitä oppilaskuntien toiminta. Oppilaskunnat edistävät omalta osaltaan koulujen osallisuutta, mutta oppilaskuntiin osallistuu jokaiselta luokalta vain korkeintaan muutama oppilas. Jokaisen oppilaan kohdalla kokemukset osallisuudesta syntyvät koulun toistuvassa arjessa. Uuden perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2016) tultua voimaan oppilaiden osallisuutta lisäävät menetelmät ovat yleistyneet ja osallistavia menetelmiä on otettu osaksi oppimateriaaleja. Jokaista oppilasta osallistavien menetelmien ja toimintatapojen tulisi lisääntyä kouluissa sekä oppitunneilla että oppituntien

ulkopuolisessa toiminnassa. Oppilaiden näkemykset tulisi ottaa huomioon myös valtakunnallisia opetussuunnitelmia laadittaessa. Osallisuudesta pitää tulla koulun arkea.

6.2 Luotettavuus

Tieteellisen laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin ei ole olemassa tarkkoja ja yksiselitteisiä ohjeita. Arvioinnissa otetaan huomioon koko tutkimus ja arvioinnin painopisteenä on tutkimuksen johdonmukaisuus. Tutkimuksen osien tulee olla toimivia sekä yksittäin, että suhteessa toisiinsa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140.) Tutkimuksen luotettavuutta vahvistaa tutkimuksen jokaisen vaiheen selostaminen mahdollisimman tarkkaan (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 232).

Tutkimuksen kulun esittämisestä pitää tulla selkeästi ilmi se mitä on tutkittu ja miksi. Lukijan pitää saada raportista selkeä kuva siitä, miten aineisto on kerätty, kuinka kauan tutkimusprosessi on kestänyt ja onko tutkimuksen teossa ilmennyt joitain ongelmia. Raportista tulee käydä ilmi tutkimukseen liittyvät keskeiset ratkaisut, tutkimuksen lähtökohdat ja toimintatavat perusteluineen. Analyysi tulee olla kirjoitettuna auki huolellisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140; Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen 2013, 138.) Oman tutkimukseni tarkan kulun olen selittänyt luvussa 3.4.

Laadullisen tutkimuksen yksi kritiikin kohde on objektiivisuuden ja puolueettomuuden toteutuminen. Tutkijan tarkoituksena on pitää etäisyys tutkittavaan asiaan. Omat henkilökohtaiset arvot tai taustat eivät saisi vaikuttaa tutkimukseen. Tämä on haaste, sillä aihe on tutkijan itse valitsema ja hänellä on siihen jonkinlainen henkilökohtainen suhde. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 134–136.) Laadullista tutkimusta tehtäessä tutkijan on tärkeä tiedostaa omat ennakko-oletuksensa ja tuoda ne ilmi. Tiedostan, että oma suhtautumiseni aiheeseen vaikutti viitekehitykseni rajaukseen. Silti koen, että olen pystynyt käsittelemään ja analysoimaan aineistoani objektiivisesta näkökulmasta, kuten Tuomi ja Sarajärvi (2009) painottavat. Tutkimuksen aikana pohdin useaan otteeseen sitä, käsittelenkö aineistoani tarpeeksi objektiivisesti, kuten Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne ja Paavilainen (2013) kehottavat tutkijaa tekemään. Tutkimuksen laadukkuutta ei voida määrittää yhden osan perusteella, vaan laadukkuus koostuu tutkimuksen rakenteen ja tutkimusprosessin muodostamasta kokonaisuudesta. Tutkimuksen laatu ja pätevyys eivät ole irrallisia ilmiöitä tutkimuksessa, joita tarkastellaan tutkimuksen valmistuttua, vaan ne liittyvät tutkijaan ja tutkimuksen tekoon läpi koko tutkimusprosessin. Oman toiminnan ja asioiden pohtiminen, teoretisoiminen ja kyseenalaistaminen kuuluvat tutkijan laadukkaaseen työskentelyyn. (Ronkainen ym. 2013, 139.)

Oma suuntaukseni luokanopettajaksi on vaikuttanut aina aiheen valinnasta ja rajauksesta tutkimuksen loppuun saakka. Kuten Hirsjärvi, Remes ja Sarajärvi (2009) toteavat, tutkija ei voi koskaan tarkastella aihettaan täysin objektiivisesti, vaan on jollain tavalla sidoksissa omiin arvioihinsa (Hirsjärvi, Remes & Sarajärvi 2009, 161). Olen tiedostanut oman suuntautumiseni ja suhteeni tutkimukseni aiheeseen ja pyrkinyt pysymään tarpeeksi etäällä omien tunteitteni ja olettamusteni kanssa, jotta pystyin antamaan aineistolleni mahdollisuuden tuottaa luotettavaa tutkimustulosta.

Sisällönanalyysia kritisoidaan siitä, että tutkimus jää helposti keskeneräiseksi. Haasteena on analysoinnin jälkeen mielekkäiden johtopäätösten tekeminen järjestetystä aineistosta. Tutkimusta ei kyetä saattamaan loppuun asti tarpeeksi laadukkaasti. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103.) Noudatin tutkimuksessani teorialähtöisen sisällönanalyysin vaiheita, jotta tutkimusprosessini eteni loogisesti ja lopputulos on selkeä kokonaisuus. Perehdyin aineistooni perusteellisesti ja pidin teorian, erityisesti Shierin osallisuuden tasojen polun, koko ajan aineiston rinnalla, jotta pystyin muodostamaan perusteltuja johtopäätöksiä ja välttämään keskeneräisyyttä.

Tutkimuksen luotettavuutta lisää tutkimuksen uskottavuus eli se, onko tutkijan tulkinta tulos tulkittavien käsityksistä. Lisäksi tutkimuksen siirrettävyys, eli se onko tulokset jollain tasolla yleistettävissä, lisää tutkimuksen luotettavuutta. Vahvistuvuus, eli tutkimuksen tulosten saama tuki muiden tutkimusten tuloksista, on merkittävä laadullisen tutkimuksen luotettavuus tarkastelussa. (Eskola & Suoranta 2001, 211–214, 220.) Luvussa 5. olen todentanut tämän tutkimuksen vahvistuvuutta, sillä olen tuonut esille tutkimuksia, joiden tulokset olivat samansuuntaisia minun tutkimukseni päätulosten kanssa. Tutkimukseni uskottavuutta lisää se, että olen objektiivisesti analysoinut lasten haastatteluita, jolloin tutkimukseni tulokset vastaavat tulkittavien näkökulmia. Tutkimukseni on tapaustutkimus, joka on toteutettu eräässä Suomen suurehkon kaupungin koulun alkuopetusluokalla. Tästä syystä tutkimukseni tuloksia ei voi yleistää suoranaisesti koko Suomen alkuopetukseen, mutta se antaa kattavan kuvan tämän hetkisestä tilanteesta eräästä suomalaisen peruskoulun 1. luokasta.

Tässä tutkimuksessa pääaineistona toimivat lasten haastattelut. Tulosten luotettavuutta lisää kvantitatiiviset piirteet, jotka tulevat ryhmäkyselyiden tuloksista. Ryhmäkyselyiden tulokset tukivat haastatteluiden tuloksia ja toivat vahvistusta haastatteluille. Tutkimukseni aineistonhankinta menetelmät tukivat toisiaan. Tutkimuksessani käytetty kirjallisuus on kattavaa ja sisältää sekä kotimaisia että ulkomaisia lähteitä. Suurin osa lähteistäni on tällä tai viime vuosikymmenellä julkaistuja, kuten Tuomi ja Sarajärvi (2009) suosittelevat käytettävän lisätäkseen tutkimuksen luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 159).

6.3 Eettisyys

Tutkimuksen eettisyys on luotettavuuden rinnalla tutkimuksen laadukkuuden kannalta erittäin merkittävä tekijä. Tietynlaiset normit määrittelevät tutkimusetiikkaa. Tutkimuksen teon ja tutkijan valintojen taustalla tulee olla päämäärä totuuden etsimisestä. Eettisyys näkyy tutkimukseen osallistuvien tutkittavien ihmisarvoa kunnioittavana toimintana. Eettisiin normeihin kuuluu muiden tutkijoiden aiemmin tehtyjen tutkimusten ja kirjallisuuden käyttäminen tieteen tekemisen normien mukaan. (Kuula 2013, 24.) Kuten Kuula (2013) määrittelee hyviin eettisiin käytänteisiin, tämän tutkimuksen tekemisessä on noudatettu tieteellisiä eettisiä normeja, kunnioitettu tutkittavien lasten ihmisarvoa ja toisten tutkijoiden tekemää aiempaa tutkimusta on käytetty normien mukaisesti.

Eettisten normien lisäksi tutkimusetiikka kattaa myös tutkittavien suojaan ja aineiston hankintaan liittyviä kysymyksiä. Hyvään tieteelliseen käytänteeseen kuuluu noudattaa läpi tutkimusprosessin tiedeyhteisön yhteisesti hyväksymiä toimintatapoja. Hyvät eettiset käytänteet eivät ole lakiin sidottuja, mutta tutkijan on oman asemansa vuoksi velvoitettu noudattamaan niitä. (Kuula 2013, 25, 34, 58.) Tämän tutkimuksen aineisto on hankittu erityistä huolellisuutta noudattaen, sillä se hankittiin lapsilta, joiden erityisluonteisuus vaatii huolellisuutta ja tarkkuutta (ks. luku 3.3). Tutkimuksen aineisto oli koko tutkimusprosessin ajan säilössä vain tutkijan saatavilla hänen henkilökohtaisella tietokoneellaan. Missään tutkimuksen vaiheessa kukaan ei olisi pystynyt tunnistamaan tutkimukseen osallistuneita. Suhtauduin tutkimukseen osallistuneisiin lapsiin suurella kunnioituksella koko tutkimusprosessin ajan. Aineiston säilytykseen kiinnitettiin erityistä huomiota, ettei se joudu muiden kuin tutkijan ulottuvuuksiin.

Tutkimukseen osallistuminen oli lapsille vapaaehtoista. Ensiksi pyysin virallisen tutkimusluvan tutkimuskouluni rehtorilta, jonka jälkeen lähetin tutkimusluokkani luokanopettajan kautta oppilaiden koteihin saatekirjeen, jonka kautta keräsin kirjalliset tutkimusluvut osallistua tutkimukseni haastatteluihin. Saatekirjeessä pyydettiin perheitä ilmoittamaan luokanopettajalle, jos oppilas ei saa osallistua ryhmäkyselyyn (LIITE 2). Ennen jokaista aineistonkeruuta hetkeä, kysyin lapsilta vielä osallistuvatko he vapaaehtoisesti tutkimukseeni. Tässä kohtaa lapset olisivat voineet vielä kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta, vaikka tutkimuslupa oli vanhemmilta jo saatu. Lapsilla oli haastattelutilanteiden ja ryhmäkyselytilanteiden alussa vielä mahdollisuus päättää osallistumisestaan.

Aineiston analyysi tulee olla toteutettu kattavasti, eikä tutkimusraportista saa tunnistaa yksittäistä tutkittavaa lainausten perusteella. Tutkittavien henkilöllisyyden salaaminen on yksi tärkeimmistä eettisistä käytänteistä. (Eskola & Suoranta 2001, 215; Kuula 2013, 201, 214–219.) Kuten Kuula (2013) ja Eskola ja Suoranta (2001) toteavat, olen pitänyt huolen, ettei tutkimuksestani

pysty tunnistamaan tutkimuskoulua, luokkaa eikä yksittäistä henkilöä. Vaikka tutkimukseni tuloksissa on käytetty runsaasti sitaatteja tutkittavien haastatteluista, ei yksittäisiä henkilöitä pysty tunnistamaan tutkimuksestani.

Tutkimukseni osa aineistosta koostuu lasten tuottamasta kertomustiedosta ja toinen osa koostuu lapsilta kerätystä ryhmäkyselystä. Lasten itse kertomat asiat tuovat arvokasta tietoa, koska ne antavat rehellistä tietoa kasvattajille siitä, miten lapset kokevat tutkittavan asian. Lisäksi lapsen kertomukset kuvaavat hänen tapaansa ajatella ja sitä mitä hän tuntee. (Kupfer 2011, 101.) Haastatteluiden litteroinnissa on käytetty erityistä tarkkaavaisuutta, jotta lasten kerronta on saatu litteroitua juuri niin kuin lapset ovat sen haastatteluissa sanoneet. Harcourt ja Conroy (2011) korostavat tutkimustilanteessa käytetyn ajan laadun merkitystä, eikä niinkään ajan määrän merkitystä. Lyhyessäkin ajassa on mahdollista luoda luottamuksellinen ja turvallinen tutkimusilmapiiri. (Harcourt & Conroy 2011, 41.) Olin valmistautunut huolella lasten haastatteluihin ja ryhmäkyselyihin ja oppilaita oli valmisteltu myös tutkimuksen aineistonkeruuseen esimerkiksi harjoittelemalla Kahoot- sovelluksen käyttöä. Vaikka en tuntenut tutkimusluokan oppilaita etukäteen, loin oppilaille mahdollisimman mukavat olosuhteet tutkimuksen aineistonkeruuseen ja korostin heidän vapaaehtoisuuttaan osallistumisen suhteen. Haastatteluiden aluksi kerroin ja näytin lapsille käytössäni olevat nauhurit ja katsoimme miten ne toimivat, etteivät lapset olisi joutuneet ihmettelemään niitä. Kerroin avoimesti lapsille, miksi nauhoitan heidän haastattelunsa.

6.4 Lopuksi

Uusi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2016) astui voimaan vuonna 2016. Aiemmissa opetussuunnitelmissa osallisuutta ei olla nostettu näin merkittävästi esille, joten osallisuuden voidaan odottaa kehittyvät uuden opetussuunnitelman myötä suomalaisten koulujen arjessa. Lasten osallisuuden toteutumisen tutkiminen lasten näkökulmasta on perusteltu jatkotutkimusidea, sillä uuden opetussuunnitelman tulisi lisätä osallisuutta tukevien toimintatapojen ja asenteiden vakiintumista koulujen arjessa.

Tutkimukseni ajankohtaisuus on perusteltua erilaisten asiakirjojen perusteella, mutta itselleni tutkimus on merkillinen oman tutkintoni vuoksi. Valmistumisen lähestyessä, koen että valtakunnallisesti ajankohtaiseen aiheeseen perehtyminen syvällisemmin edesauttaa omaa ammatillisuuttani. Tulevana alkuopettajana tiedostan tapoja, joilla pystyn tukemaan oppilaiden osallisuutta kouluarjessa. Tutkimukseni tarkoitus oli saada selville osallisuuden toteutumista oppilaan itsensä kertomana alkuopetuksen osalta. Tämän tutkimuksen avulla pystytään luomaan

käsitystä siitä, missä osallisuuden toteutumisessa tällä hetkellä mennään. Vaikka tutkimustani voidaan pitää tapaustutkimuksena, koen että jokainen luokanopettaja voi tutkimuksen avulla pohtia oman luokkansa kohdalla sitä, miten osallisuus toteutuu. Lasten kerronnasta nousee selkeitä esimerkkejä esille, joiden avulla opettajat pystyvät peilaamaan ja pohtimaan oman luokkansa toimintaa.

Tutkimuksen myötä olen vakuuttunut siitä, että osallisuuden merkitys on todella suuri. Osallisuuden avulla oppilaiden motivaatio ja sitoutuminen oppimiseen ja opiskeluun kasvavat. Jo pienillä työskentelytapojen valinnoilla pystyn opettajan lisäämään oppilaiden tunnetta vaikuttamisesta ja osallisuudesta. Toivon että kykenen rikkomaan vahvoja opettajalähtöisiä perinteitä, kun siirryn työskentelemään kentälle. Yritän toiminnallani vastata opetussuunnitelmien asettamaan tavoitteeseen ja haasteeseen osallisuuden toteutumisen osalta. Osallisuus rakentuu pienistä asioista koulun arjessa. Pienetkin asiat merkitsevät paljon.

LÄHTEET

Alasuutari, P. 2001. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino

Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino

Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 1999. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. Juva: WSOY.

Child and youth participation in Finland 2011. A Council of Europe policy review. Strasbourg: Council of Europe. Viitattu 5.5.2017.
<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090000168046c47e>

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2001. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 5. painos. Jyväskylä: PS-kustannus.

Fonsén, E., Heikka, J. & Elo, J. 2014. Osallisuutta edistävän suunnittelun tasot. Teoksessa: E. Fonsén, J. Heikka, J. Elo & J. Leinonen. Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa. Tampere: Suomen Varhaiskasvatus. 80–95.

Freire, P. 2005. Sorrettujen pedagogiikka. Suom. Joel Kuortti, T. Tomperi (toim.). Alkuteos Pedagogia do oprimido 1968. Pedagogy of the Oppressed 1970. Tampere: Vastapaino.

Greig, A., Taylor, J. & MacKay, T. 2007. Doing Research with Children. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE. Second edition.

Gretschel, A. 2002. Kunta nuorten osallisuusympäristönä- Nuorten ryhmän ja kunnan vuorovaikutussuhteen tarkastelu kolmen liikuntarakentamisprojektin laadunarvioinnin keinoin.

<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13503/9513912868.pdf?sequence=1>

Harcourt, D. & Conroy, H. 2011. Informed consent: Processes and procedures in seeking research partnerships with young children. Teoksessa D. Harcourt, B. Perry & T. Waller (toim.) Researching young children's perspectives. Debating the ethics and dilemmas of educational research with children. London and New York: Routledge, 38–51.

Hart, R. 1992. Children's Participation. From Tokenism to Citizenship. Unicef International Child Development Centre. Italia. Innocenti Essays No. 4. Viitattu 24.11.2016. https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15. painos. Helsinki: Tammi.

Karila, K., Lipponen, L. & Pyhältö, K. 2013. Yhteenvetoa: Siirtymät varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen haasteena. Teoksessa: K. Karila, L. Lipponen & K. Pyhältö. (toim.) Päiväkodista peruskouluun: Siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla. Helsinki: Opetushallitus. Raportit ja selvitykset, Opetushallitus; 2013:17. 53–54. Viitattu 13.2.2017. http://www.oph.fi/download/154485_paivakodista_peruskouluun_2.pdf

Karlsson, L. 2012. Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Teoksessa L. Karlsson & R. Karimäki. (toim.). Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura ry. 17–63.

Keltikangas-Järvinen, L. 2006. Temperamentti ja koulumenestys. Helsinki: WSOY.

Kiilakoski, T. 2008. Johdanto: Lapset ja nuoret kuntalaisina. Teoksessa: Gretschel & T. Kiilakoski (toim.). Lasten ja nuorten kunta. A. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura. 8–23.

Kiilakoski, T. 2012. Koulu nuorten näkemänä ja kokemana. Opetushallitus. Tilanne- katsaus marraskuu 2012. Verkkodokumentti. Viitattu 18.5.2017.

http://www.oph.fi/download/144743_Koulu_nuorten_nakemana_ja_kokemana_2.pdf

Kiili, J. 2006. Lasten osallistumisen voimavarat. Tutkimus Ipanoiden osallistumisesta. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 283. Viitattu 22.4.2017.

<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13311/9513924009.pdf?sequenc>

- Kiili, J. 2007. Lasten osallistuminen, sukupolvisuhteet ja vallankäyttö. *Janus* vol. 15 (2), 118-132.
- Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 70–85.
- Krippendorff, K. 2013. *Content analysis: an introduction to its methodology*. California: SAGE.
- Kupfer, H. 2011. Children's voices in early childhood settings' everyday concerts. Teoksessa D. Harcourt, B. Perry & T. Waller (toim.) *Researching young children's perspectives. Debating the ethics and dilemmas of educational research with children*. London and New York: Routledge, 100–112.
- Kuula, A. 2013. *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. 3.painos. Ensijulkaisu 2011. Tampere: Vastapaino.
- Lairio, S. 2009. Oppilaskunnat vahvistavat koulun yhteisöllisyyttä. Teoksessa T. Saloviita (toim.). *Meidän koulu: keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen*. Juva: WS Bookwell. 179–188.
- Leinonen, J. & Venninen, T. 2012. Designing learning experiences together with children. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 45. 466-474. Viitattu 18.5.2017. https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/99322/designing_learning_experiences.pdf?sequence=1
- Manninen, J. 2008. Oppilaiden osallisuus koulussa- oppilaskuntatoiminnan uusi tuleminen? Teoksessa: A. Gretschel & T. Kiilakoski (toim.). *Lasten ja nuorten kunta*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura. 119–130.
- Nuorisolaki. 2016. Viitattu 18.5.2017. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2016/20161285>
- Ojala, M. 2015. *Varhaiskasvatus, esiopetus ja koulun alku lapsen oppimisen ja kehittymisen näkökulmasta*. Helsingin yliopisto: Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 368.
- OPH 2016: *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki. 1287/ 2013. Viitattu 21.5.2017. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287>

- Osler, A. & Starkey, H. 1998. Children's rights and citizenship: some implications for the management of schools. *The International Journal of Children's Rights* 6, 313–333. Viitattu 22.4.2017. <http://web.a.ebscohost.com/helios.uta.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=b927d4d4-a47b-416a-913d-c20f0896c0b4%40sessionmgr4006&vid=1&hid=4214>
- Pajulammi, H. 2014. *Lapsi, oikeus ja osallisuus*. Helsinki: Talentum. Viitattu 22.4.2017. [https://verkkokirjahylly-almatalent-fi.helios.uta.fi/teos/BAXBBXATDBEEC#kohta:VI\(\(20\)TUTKIMUKSEN\(\(20\)JOHTOP\(\(c4\)\(\(c4\)T\(\(d6\)KSET\(\(20](https://verkkokirjahylly-almatalent-fi.helios.uta.fi/teos/BAXBBXATDBEEC#kohta:VI((20)TUTKIMUKSEN((20)JOHTOP((c4)((c4)T((d6)KSET((20)
- Patton, M. 2002. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. 3rd ed. Thousand Oaks: Sage
- PoL. 1998. Perusopetuslaki. Viitattu 27.11.2016. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- PoL. 2013. Perusopetuslaki. Viitattu 18.5.2017. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131267>
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. 2013. *Tutkimuksen voimasanat*. Helsinki: Sanoma Pro.
- Shier, H. 2001. Pathways to Participation: Openings, Opportunities and Obligations. *Children & Society*, vol. 15, 107-117. Viitattu 24.11.2016 http://ipkl.gu.se/digitalAssets/1429/1429848_shier2001.pdf
- Sinclair, R. 2004, *Participation in Practice: Making it Meaningful, Effective and Sustainable*. Julkaisussa: *Children & Society*, vol. 18, 106-118, UK.
- Stenvall, E. & Seppälä U. 2008. Talo lapsia varten – Lapsen osallisuus pääkaupunkiseudun päiväkodeissa. Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus SOCCAn ja Heikki Waris instituutin Työpapereita 2008:1. Viitattu 27.11.2016. http://www.socca.fi/files/100/Talo_lapsia_varten_lasten_osallisuus_paivakodissa.pdf
- Syrjäläinen, E., Eronen, A. & Värri, V-M. 2007. *Avauksia laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Turja, L. 2011. *Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa*. Teoksessa: E. Hujala & T. Turja (toim.). *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Juva: PS- kustannus. 41–53.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016. Opetushallitus. Viitattu 18.5.2017.
http://www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf

Venninen, T., Leinonen, J. & Ojala, M. 2010. ”Parasta on kun yhteinen kokemus siirtyy jaetuksi iloksi”. Lasten osallisuus pääkaupunkiseudun päiväkodeissa. SOCCAn työpapereita 2010:3. Viitattu 27.11.2016
http://www.socca.fi/files/627/Yhteinen_kokeminen_jaetuksi_iloksi_lapsen_osallisuus_paakaupunki_seudun_paivakodeissa_2010.pdf

Virkki, P. 2015. Varhaiskasvatus toimijuuden ja osallisuuden edistäjänä. Itä-Suomen yliopisto. Helsinki: Kopio Niini.

Välijärvi, J. 2011. Tulevaisuuden koulu vai kouluton tulevaisuus? Teoksessa K. Pohjola (toim.) Uusi koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. 19-31.

YK 1989. Lasten oikeuksien sopimus. Viitattu 24.11.2016. <https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/sopimus-lyhennettyna/>

YKSILOHAASTATTELUN TEEMAT

Kysymyksiä käytetään tarvittaessa

Kuulluksi tuleminen

- Minkälaisista asioista kerrot koulun aikuisille?
- Missä tilanteessa on paras kertoa?
- Mistä tiedät, että aikuinen kuuntelee?
- Saatto puheenvuoron ryhmätilanteissa?

Ilmaisemisen tukeminen

- Minkälaisista asioista aikuiset kysyvät lasten mielipiteitä?
- Minkälaisia asioita aikuiset pyytävät lapsia kertomaan?
- Mistä asioista aikuiset kysyvät?
- Pyytävätkö aikuiset lapsia ehdottamaan, mitä koulussa tehdään?

Näkemyksen huomioiminen, mielipiteiden vaikuttavuus

- Mitä lasten ehdotuksia koulussa on toteutettu?
- Onko lapset ehdottaneet jotain, mitä ei toteutettu?

Yhdessä päättäminen, päätöksenteko

- Mistä asioista lapset saavat päättää?
- Mistä asioista aikuiset ja lapset päättävät yhdessä?
- Mistä asioista aikuiset päättävät?

Mestari/Paja toiminnasta kysytään vielä erikseen.

-Mikä kivaa? Mitä muuttaisit? Kuka päättää mitä siellä tehdään?

Hyvät Vanhemmat

Liite 2(4)

Olen viidennen vuosikurssin luokanopettajaopiskelija Tampereen yliopistosta. Olen tekemässä kasvatustieteen maisteriopintoihin liittyvää pro gradu –tutkielmaa lapsenne luokassa. Tutkielmani aiheena on lasten osallisuuden toteutuminen alkuopetuksessa. Aloite tutkimuksen toteuttamiseen on tullut (anonyymi) kaupungilta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa lasten osallisuus nostetaan merkittävästi esiin:

”Koulutyö järjestetään siten, että sen perustana on oppilaiden osallisuus ja kuulluksi tuleminen.” (OPH 2014)

Osallisuudessa merkittävää on henkilön itsensä kokemus osallisuudesta. Siitä, että on tullut kuulluksi ja että sillä, mitä on sanonut, on merkitystä. Siksi haluan selvittää osallisuuden toteutumista erityisesti lasten itsensä kokemana. Etsin vastausta siihen, miten lapsia kuunnellaan ja miten heidän mielipiteitään otetaan huomioon sekä miten lapset arvioivat osallisuuden toteutumista. Tutkimusmenetelmänä käytän lasten yksilöhaastattelua ja ryhmäkyselyä. Yksilöhaastattelut ovat teemahaastatteluja, joissa pyritään antamaan tilaa lasten omalle kerronnalle. Haastattelut toteutetaan lapsen koulussa ja ne nauhoitetaan. Lasten henkilötietoja ei kerätä. Ainoastaan haastatellun sukupuoli merkitään ylös tutkimuksen tuloksia varten. Yksilöhaastattelua varten teiltä tullaan pyytämään kirjallinen suostumus lapsen osallistumisesta haastatteluun. Palautathan tämän suostumuslomakkeen omalle luokanopettajallenne 10.3.2017 mennessä.

Ryhmäkysely toteutetaan pienryhmissä digitaalista Kahoot –sovellusta käyttäen. Ryhmäkyselyssä lapsille esitetään väittämiä, joiden esiintyvyyttä esiopetuksen arjessa lapset arvioivat. Jokainen lapsi antaa tabletilla oman vastauksensa, jota muut eivät näe. Lasten henkilötietoja ei kerätä. Mikäli ette halua lapsenne osallistuvan ryhmäkyselyyn, ilmoittakaa siitä lapsenne luokanopettajalle 10.3.2017 mennessä.

Sekä yksilöhaastatteluun että ryhmäkyselyyn osallistuvilta lapsilta varmistetaan suullisesti heidän halukkuutensa osallistua tutkimukseen.

(anonyymi) koulun rehtori (anonyymi) on myöntänyt tutkimukselle luvan 22.2.2017. Mikäli haluatte lisätietoja tutkimukseen liittyvistä asioista, voitte olla minuun sähköpostitse yhteydessä. xxxxxxxxxxxx@student.uta.fi

Tampereella 22.2.2017

Katariina Räsänen
Kasvatustieteen opiskelija
Tampereen yliopisto

Suostumus lapsen osallistumisesta yksilöhaastatteluun

Annan suostumuksen, että _____ saa osallistua Katariina Räsäsen tekemään Pro Gradu- tutkielmaan liittyvään yksilöhaastatteluun. Tutkimuksen tarkoitus on selvittää 1. Luokan oppilaiden kokemuksia osallisuuden toteutumisesta alkuopetuksessa.

Yksilöhaastatteluun osallistuvilta lapsilta varmistetaan vielä suullisesti heidän halukkuutensa osallistua tutkimukseen.

Allekirjoitus

Paikka ja päivämäärä

Nimenselvennys

RYHMÄKYSELY

Vastaukset asteikolla aina, usein, joskus, ei koskaan. (tukena liite 4)

Tulen kouluun mielelläni.

Koulun aikuiset kuuntelevat, kun minulla on asiaa.

Aikuinen auttaa, jos tarvitsen apua.

Koulun aikuiset kysyvät lapsilta mitä lapset haluaisivat tehdä.

Lasten toiveita/ehdotuksia toteutetaan koulussa.

Saan tehdä koulussa mitä haluan.

Aikuiset päättävät, mitä koulussa tehdään.

Lapset ja aikuiset päättävät luokan säännöistä yhdessä.

Lapset ja aikuiset suunnittelevat toimintaa yhdessä.

Voin jättäytyä pois aikuisen ohjaamasta toiminnasta, jos haluan.

Osallistun yhteistunteihin esiopetuksen kanssa mielelläni.

Esiopetuksen kanssa yhteistunneilla opetettavat asiat ovat minusta mielenkiintoisia.

Oppilaat saavat osallistua yhteistuntien suunnitteluun.

